Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370120
Centre d'intérêt: 260

Drapeau, Géraldine.

Analyse et évaluation des modèles "retiré" et "intégré" dans l'emploi de la formule en dénombrement flottant à la C.E.C.M. / par Géraldine Drapeau . -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1981.
151 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Analyse et proposition d'un modèle dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant à la C.E.C.M.: deuxième partie, 1980-1981. Bibliogr.: p. 146-151.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/D765a Cote LC: LC/4706/.C38

Descripteur(s): *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Retard scolaire *Modèle *Organisation pédagogique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Dénombrement flottant

Le rapport rend compte de la deuxième étape d'une recherche qui porte sur le dénombrement flottant (DF) à la CECM, un moyen privilégié d'aider les élèves des classes régulières qui manifestent des retards ou des difficultés d'apprentissage. Cette étape consiste en une analyse et une évaluation qualitatives et quantitatives de deux modèles fondamentaux à l'intérieur de la formule du dénombrement flottant: le modèle "retiré" et le modèle "intégré". Ces deux modèles ont été déduits des quatorze modèles fondamentaux retenus lors de la première étape.

Les techniques qui ont été retenues sont celles de l'observation directe et de l'entrevue. L'observation a consisté à suivre les enseignants de DF à l'intérieur de leur pratique quotidienne d'un modèle donné; elle s'est déroulée en janvier-février 1981; les entrevues ont été de type semi-dirigé, de groupe et individuelles. L'échantillon se compose de cinq écoles d'une région de la CECM et d'une sixième située dans une autre région. On a observé neuf intervenants dont cinq professeurs féminins travaillant en DF, seules ou avec un ou deux autres professeurs-ressources. De plus, on a interviewé 114 personnes impliquées directement ou indirectement dans la pratique des modèles fondamentaux à l'intérieur des six écoles-cibles.

Les résultats de l'analyse du modèle "retiré" et du modèle "intégré" peuvent se résumer ainsi: 1. le dénombrement flottant est une formule intégrative par définition; 2. la formule en DF pour être efficace ne doit d'aucune façon aboutir au prototype du modèle médical; 3. le modèle "retiré" est un prototype du modèle médical; 4. le modèle "intégré" est plus efficace que le modèle "retiré"; 5. l'écomodèle est un modèle "intégré" relativement plus efficace et qui devrait être promu dans le milieu scolaire québécois.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8370119
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370120

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

ANALYSE ET PROPOSITION D'UN MODELE DANS L'EMPLOI DE LA FORMULE DU DENOMBREMENT FLOTTANT A LA C.E.C.M.

(Deuxième partie, 1980 - 1981)

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Géraldine Drapeau

Août 1981

Une première année de travail a permis la publication d'un rapport: EVALUATION DES MODELES D'INTERVENTION DANS L'EMPLOI DE LA FORMULE DU DENOMBREMENT FLOTTANT (Première partie, 1979-1980) et qui a été publié par le Service de la recherche, Ministère de l'Education, Québec, au mois d'avril 1981.

ANALYSE ET EVALUATION DES MODELES "RETIRE" ET "INTEGRE" DANS L'EMPLOI DE LA FORMULE EN DENOMBREMENT FLOTTANT A LA C.E.C.M.

Par

Géraldine Drapeau

Juin 1981

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier monsieur Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement à la C.E.C.M. pour son soutien et ses conseils judicieux. Nous voulons également exprimer notre reconnaissance à monsieur Gilles Goulet de l'opération Renouveau, à monsieur Robert Attar de l'Accueil, aux conseillers pédagogiques de l'Opération Renouveau et de l'enfance inadaptée, aux directeurs d'écoles et à tous les professeurs en Dénombrement flottant, de l'Orthopédagogie, de l'Opération Renouveau, de l'Accueil et du régulier qui ont directement collaboré avec nous.

Nous tenons également à remercier le Responsable et le personnel du Centre des ressources de la C.E.C.M., Jocelyne Kéroack et Diane Bélanger qui ont collaboré aux entrevues et Danielle Campion, secrétaire, dont la collaboration et la compétence ont permis la dactylographie et la mise en pages soignée de notre travail.

Nous remercions enfin toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la finalisation de cette recherche.

* * *

TABLE DES MATIERES

RESUME	7
TABLE DES SIGLES	11
LISTE DES TABLEAUX	12
SOMMAIRE	13
INTRODUCTION	15
1. SURVOL HISTORIQUE	21
2. PROCEDE DE RECHERCHE ET METHODE D'ANALYSE	45
3. LES DONNEES DE L'OBSERVATION ET DES ENTREVUES	57
4. EVALUATION DES MODELES EN D.F.	111
5. ESSAI POUR UN MODELE EFFICACE	125
6. BIBLIOGRAPHIE	145

RESUME

Cette recherche consiste en une analyse et une évaluation qualitatives et quantitatives de deux modèles fondamentaux à l'intérieur de la formule en dénombrement flottant: le modèle "retiré" et le modèle "intégré".

Nous avons choisi l'approche qualitative. Celle-ci se différencie nettement de l'approche quantitative parce qu'elle permet l'édification de la théorie à partir d'une analyse sur le terrain ("grounded theory") et non la vérification d'une théorie hypothético-déductive appliquée à une situation. L'approche qualitative va chercher sur place le plus grand nombre possible de composantes ou de facteurs considérés susceptibles d'expliquer une situation donnée et permet de définir les thèmes du phénomène étudié et leur imbrication.

Pour en arriver à la meilleure approximation possible de la réalité "dénombrement flottant" nous avons choisi la technique de l'observation directe et l'entrevue. Ces techniques de collecte de données furent précédées de l'entretien et complétées par l'étude de documents pertinents à la recherche.

Les résultats de l'analyse du modèle "retiré" et du modèle "intégré" peuvent se résumer ainsi:

- que la formule en dénombrement flottant (DF) s'applique selon une grande variété de modèles et de modalités;

- que les deux modèles fondamentaux en DF sont le modèle "retiré" et le modèle "intégré";

- que le dénombrement flottant est une formule intégrative par définition;

- que la formule en DF pour être efficace ne doit d'aucune façon aboutir au prototype du modèle médical;

- que le modèle "retiré" est un prototype du modèle médical;

- que le modèle "intégré" est plus efficace que le modèle "retiré";

- que l'écomodèle est un modèle "intégré" relativement plus efficace et qui devrait être promu dans le milieu scolaire québécois.

L'intérêt de cette recherche réside dans le fait qu'elle permet de faire ressortir les manquants du modèle retiré et les points forts du modèle "intégré". L'écomodèle est un modèle intégré, une contribution à l'énoncé de politique en matière d'intégration au Québec et un guide d'organisation physique et pédagogique à l'intérieur des écoles primaires de la C.E.C.M. Nous souhaitons qu'il encourage les plus timides à faire le pas vers une plus grande et une meilleure intégration des enfants, des ressources (services) et des personnes (intervenants de tous les secteurs: régulier, spécialiste, personne-ressource, etc...).

TABLE DES SIGLES

D : direction

DFA : professeur en dénombrement flottant à l'accueil

DF : dénombrement flottant

OR : opération renouveau

A : accueil

ORT : orthopédagogie

Cat. : catégorie

Rg : régulier

Rg 1e : prof. au régulier 1er cycle

Rg 2e : prof. au régulier 2e cycle

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Identification des modèles

Tableau 2 - Objectif

Tableau 3 - Programme - Méthode - Matériel et instrument

Tableau 4 - Participation

Tableau 5 - Relevé synthèse

Tableau 6 - La perception de la formule et du professeur en DF

Tableau 7 - La rééducation

Tableau 8 - L'enfant

Tableau 9 - Les relations interpersonnelles

SOMMAIRE

La recherche qui suit consiste en une analyse et une évaluation qualitatives et quantitatives de deux modèles fondamentaux de la formule en dénombrement flottant à l'intérieur des écoles de la C.E.C.M.

Cette étude comprend trois (3) parties principales:

1. L'analyse qualitative et quantitative des modèles "retiré" et "intégré" :

   1° Au moyen des données physiques et pédagogiques de l'observation:

   - l'identification des modèles
   - les objectifs des modèles
   - le contenu des modèles (programme - méthode - matériel et technique)
   - la participation des enfants et des intervenants dans les modèles.

   2° Au moyen des données des entrevues:

   - perception de la formule et du professeur en DF
   - la rééducation
   - l'enfant
   - les relations interpersonnelles.

2. L'évaluation qualitative et quantitative des modèles "retiré" et "intégré"

1° au moyen de l'analyse des données physiques de l'observation

2° au moyen de l'analyse des données pédagogiques

3° au moyen de l'analyse des données des entrevues.

3. Un essai pour un modèle efficace, l'écomodèle

Les critères de son efficacité, son organisation, ses exigences et sa promotion.

Il s'agit donc d'analyser et d'évaluer l'efficacité relative des modèles retiré et intégré dans l'emploi de la formule en DF.

Ce travail propose ainsi une voie de réflexion sur la pratique orthopédagogique de la formule en dénombrement flottant et propose l'écomodèle comme modèle intégré efficace.

INTRODUCTION

Il apparaît aujourd'hui que l'éducation s'est "enseignée" selon un mouvement de balancier allant du socio-centrisme au pédo-centrisme (Muchielli-Bourcier, Arlette 1979). Mais le pédo-centrisme actuel n'est qu'une forme déguisée de socio-centrisme. L'échec scolaire pose un problème "d'inadaptation" au socio-centrisme. En effet, la société se préoccupe de l'enfant, l'école se soucie de son inadaptation que parce que cette inadaptation ne correspond pas aux normes socio-centriques de l'enseignement, d'où le concept de "rééducation".

La rééducation a toujours pour objectif de réadapter l'enfant, c'est-à-dire, de le conformer, de le rendre normal relativement aux exigences d'un système éducatif à gouttière dont le moule modelé depuis les Phéniciens et les Grecs n'a desservi depuis plusieurs siècles qu'une minorité de la population. Mais la scolarité devenant obligatoire pour tous, donc "populaire" à partir du XVIIIe siècle, l'école pour sa part n'a pas réajusté ses programmes, ses méthodes et sa mesure. Toujours apte à former son besoin sécurisant de théoriciens plus "répétiteurs" du passé qu'innovateurs du présent, elle a laissé pour compte les créateurs, les inventeurs qui répugnent naturellement aux actes répétitifs. Ce sont ces derniers qui pour la plupart deviennent des inadaptés en mal d'école. Depuis 1960 au Québec, l'inadaptation s'accroît et les rééducateurs aussi mais pour quoi faire? Le problème serait-il biaisé à la base?

La psychologie de l'échec

Depuis Pestalozzi (XIXe siècle) et la psychologisation de l'éducation et surtout depuis la "psychologisation de l'échec" (Gaudreau 1980, p. 120) avec en France, Binet, Mucchielli, Lobrot et al., au Québec, Guindon (1969), Painchaud (1972), l'école de Lemay (1973) ou d'Ajuriaguerra (1971), tous les efforts des rééducateurs "orthopédagogues" ou "psycho-éducateurs" se concentrent sur l'enfant "malade" avec pour objectif de le "guérir". Cette guérison étant toujours relative à la norme, c'est-à-dire, à la moyenne statistique, la seule mesure mesurable. Il s'agit toujours par des exercices "appropriés" de remettre l'enfant anormal dans la voie normale, la seule reconnue scolairement et socialement.

Dans ce modèle médical, il faut d'abord supprimer le matériel atteint. Il n'y a aucun effort pour voir ce matériel comme quelque chose d'utile à l'individu concerné. D'ailleurs c'est impossible dans le contexte éducatif actuel où la rééducation vise uniquement à faire reprendre avec d'autres moyens le sentier tracé de la voie normale, la seule admise encore aujourd'hui. Aussi pendant le traitement rééducatif, on ne peut guère faire effort pour intégrer le matériel à la vie présente de l'enfant. C'est une politique de surenchère du système par le pouvoir professionnel qui aboutit à des résultats fort médiocres comme le "syndrome de la "porte à tambour" des hôpitaux psychiatriques". (Roger Carl (1978). Un manifeste personnaliste pour une politique de la personne, p. 21) lequel se répercute dans nos écoles.

Mais la rééducation est remise en question. Lobrot (Troubles de la langue écrite et remèdes) cite les auteurs Zimmermann (1973), Monroe (1932), Schonell (1942), Curr et Gourlay (1953) et l'étude de l'Université de Birmingham par J.E. Collins (1961). D'après lui ces auteurs ont montré l'effet notif du caractère libéral de la rééducation sur la personnalité de l'enfant. Lobrot dit: "qu'étant moins rigide et moins effrayant pour l'enfant, la rééducation permet de capter son attention et d'obtenir de lui un effort réel donc d'avoir une efficacité à court terme; mais en même temps, elle l'enfonce davantage dans l'anxiété et la passivité, du fait qu'elle l'oblige à accepter ce qu'il ne veut pas accepter et va contre sa volonté profonde".

Mais le temps des conditionnements "rééducatifs" semblent révolu. Il serait temps, écrivait Foucambert (1976) que la pédagogie devienne chose sérieuse et que l'activité du maître se définisse enfin et pour de bon à partir de l'enfant, l'enseignement à partir de l'apprentissage.

Ce qu'il faut rééduquer ce ne sont pas les enfants mais le système scolaire. C'est l'école qui doit s'ouvrir à tous, qui doit donner à tous le moyen de s'épanouir en fonction de ses intérêts. C'est l'école qui doit être pour tous et non tous pour l'école. Cette réforme institutionnelle implique l'acceptation de l'autre tel qu'il est, c'est-à-dire différent de soi et des autres. Cette réforme exige l'individualisation des apprentissages et non pas l'individualisation de l'enseignement. Car s'il s'agit de permettre à cha-

que enfant de cheminer à sa vitesse de croisière dans le sentier unique actuel (programme identique, méthodes identiques, etc.) on ne change rien du tout. Il ne suffit pas que l'enfant progresse à son rythme mais apprenne selon les processus mentaux qui lui sont propres. Dans ce contexte, individualiser l'enseignement ne suffit pas, il faut aussi individualiser les apprentissages, c'est-à-dire, permettre à chaque enfant d'apprendre par les moyens qui lui sont propres. C'est à ce moment seulement que nous allons peut-être constater qu'il n'y a jamais eu vraiment tant de "troubles d'apprentissages" que de "troubles d'enseignement" et sans doute aussi d'évaluation des apprentissages.

Or, il apparaît que dans la genèse des inadaptations scolaires, que la mesure du développement général et la mesure du rendement scolaire que nous allons nommer ici "l'évaluation normative" en dépit des immenses services rendus, s'est avéré le facteur majeur de l'échec scolaire. "L'évaluation normative, facteur sans doute fictif et arbitraire" a écrit Antonio LeSieur, "mais réel et opérant qui a distribué la clientèle en normale/anormale/, érudite/ignorante/, adaptée/ mésadaptée, enrichie/retardée, etc." Avec l'évaluation normative, l'école a mesuré ce qu'elle voulait bien mesurer, c'est-à-dire ce qu'elle enseignait. Zazzo a fait remarquer que "ce sont des critères pédagogiques qui donnent aux normes 50 à 70 leur sens et non l'inverse" (Zazzo, 1978, p. 181). Les tests de mesure du Q.I. sont prédictifs à cet effet. Mais la valeur prédictive de ces instruments est viciée. Quand il s'agit de mesurer le succès au travail, l'adaptation personnel-

le et sociale, leur valeur prédictive baisse, (Gaudreau, (1980), p. 100). Lorsque l'école véhiculera d'autres valeurs que les valeurs purement académiques, elle pourra alors également mesurer autre chose et faire alors des corrélations sûrement plus appropriées.

L'évaluation normative a produit de "pseudo-débiles mentaux" (Mannoni) des "mésadaptés socio-affectifs", des "troubles graves du comportement" ou des "déviations multiples". La clientèle mésadaptée devenant de plus en plus nombreuse, l'école a institutionnalisé la "rééducation" pour "récupérer" ces non-normaux désignés par Ausloos "membres symptômes d'un fonctionnement" (Ausloos 1977, p. 125) et a formé des super-instituteurs: psycho-éducateur, orthopédagogue, éducateur spécialisé, professeur soutien, professeur ressource, professeur en dénombrement flottant, des spécialistes formés à la manière de l'équipe médicale. Ces spécialistes sont devenus des para-médicaux évaluant, diagnostiquant, rééduquant, "thérapeutisant" le mal scolaire. La dyslexie maladie du siècle pourrait être considérée aujourd'hui comme une névrose (Michel Lobrot Le mythe de l'inadaptation dans Apprentissage et socialisation, vol. 1, no 2, 1978). Mais le "mal" d'école a toujours été "mal" fondé. L'enfant anormal peut ne l'être qu'en fonction de l'évaluation normative à laquelle il est soumis et ceci de plus en plus précocement, car aujourd'hui on croit que le remède n'est pas dans le curatif mais dans le préventif (cf Mucchielli-Bourcier Arlette (1979) Educateur ou thérapeute p. 14). Si bien que dès la maternelle, on cherche à

dépister le plus tôt possible l'enfant "prédisposé", pour prévenir son éventuulité d'échec. C'est la main mise précoce: l'enfant est malade (scolairement parlant) et on le soigne; l'enfant peut devenir malade ... et on le soigne aussi! Si bien que dès la maternelle, l'enfant risque d'entrer dans une filière où il ne sortira probablement pas.

Nous vous proposons, à présent, de nous suivre dans un bref historique de la rééducation.

1. SURVOL HISTORIQUE

Dans l'historique des efforts entrepris pour rééduquer les enfants en difficulté on peut distinguer 4 phases (Flynn J. et Ulicni S.C. 1979).

1.1 Phase 1 (1850-1900)

L'effort systématique a débuté au 19e siècle et s'est caractérisé entre 1850 et 1900 par "l'école résidentielle" conçue sur le modèle de l'asile européen (Reynolds, 1976) Henri Pestalozzi: "Comment Gertrude instruit ses enfants" (1805) contribue au courant pédocentrique et psychologise l'éducation. Il dit l'importance du rayonnement affectif de l'éducateur et du milieu thérapeutique pour le traitement de l'enfant.

Au XIXe siècle naît le philanthropisme et l'intérêt se développe pour les handicapés et les infirmes. Avec Jean Marc Gaspard ITARD (1774-1838) et le "Victor" de l'Aveyron, on assiste au départ du mouvement vers les handicapés. Son élève, Edouard Séguin consacre sa vie à l'éducation des grands arriérés et des débiles profonds.

Avec Itard et Séguin, la pédagogie s'unit à la médecine. Bientôt en Europe, des pédagogues prennent la relève, Montessori, Neill, puis des psychanalistes s'ajoutent: Freud, Auguste Aichhorn et Alfred Adler.

Pendant ce temps, Edouard Séguin émigre aux Etats-Unis et y implante ses idées et ses méthodes. Le courant et les pratiques sont lancés et bientôt tout une équipe de spécialistes en Europe et en Amérique du Nord, va s'intéresser aux enfants en difficulté. C'est la "psychologisation" de l'éducation qui a pris naissance avec Pestalozzi.

1.2 Phase 2 (1900-1945)

La phase 2 a débuté autour de 1900, avec la période dite "prototype de la communauté" et s'est prolongée environ jusqu'en 1945. Au cours de cette période, les administrateurs de quelques-uns des plus grands districts scolaires aux Etats-Unis, ont visité les grandes écoles résidentielles et ont commencé à implanter des programmes d'enseignement similaires. Lentement entre 1900 et 1945, un système de classes et d'écoles spéciales a vu le jour.

1.3 Phase 3 (1945-1970)

La phase 3, qualifiée par Reynolds (1976) de "l'efflorenscence d'un modèle simpliste" a couvert les vingt-cinq années suivantes, de 1945 à 1970. Comme pour compenser la négligence d'autrefois, une recrudescence importante des activités éducatives auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'est fait sentir après la deuxième guerre mondiale. Aux Etats-Unis, de nombreux états ont entrepris des programmes sur une grande échelle afin d'éduquer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles publiques locales. De nombreuses universités ont mis sur pied des programmes de formation d'enseignants spécialisés. Aux Etats-Unis, entre 1945 et 1970, le nombre d'enfants desservis par des classes spéciales dans les écoles publiques a augmenté d'environ 700 pour cent. Au Québec, un effort semblable y s'est produit bien qu'il ait commencé plus tard, soit vers 1960. Le nombre d'enfants en difficulté desservis par

les écoles publiques au Québec a augmenté de façon spectaculaire, passant de 3,350 en 1960-61 à 40,000 en 1969-70 et à 93,000 en 1975-76.

Cette augmentation s'est produite, au Québec, au cours d'une période pendant laquelle les inscriptions totales à l'école publique atteignaient un sommet en 1969-70, pour ensuite diminuer au cours des années 1970.

Il est important de noter qu'au cours de cette période d'expansion très rapide du nombre d'inscriptions d'enfants en difficultés, il y a eu relativement peu de progrès sur le plan idéologique ou technique (Reynolds, 1976). Bien plus, les modèles et les méthodes d'enseignement utilisés au cours de cette période d'efflorescence des cohortes ont été en grande partie les mêmes modèles simplistes utilisés pendant les phases 1 et 2.

L'intérêt manifesté à l'égard des enfants handicapés est cependant pendant ces 3 premières phases un embryon d'intégration, un effort réel, un geste d'humanité. C'est intégratif parce que l'objectif est de prendre soin d'eux, de les "socialiser" en leur ouvrant les portes "de l'école". Mais cette ouverture a une porte "fermée", c'est celle de l'institution de l'école spéciale et finalement de la classe spéciale. D'une part, on ouvre la porte de la scolarisation, d'autre part, en retirant l'enfant de son milieu familial et social on lui ferme la porte de la socialisation. La fin: "la socialisation" semble justifier le moyen "la ségrégation". C'est à la fois humain et inhumain.

1.4 Phase 4 (1970-1981)

La phase 4 débute autour de 1970. Reynolds (1976) l'appelle la période de négociation, c'est-à-dire, de négociation pour une plus grande intégration.

Avec Bank-Mikkelsen (1969), celui qu'on peut appeler le père de la "normalisation" et surtout avec Wolfensberger (1972) le courant intégratif va dans le sens d'une réinsertion sociale de l'enfant handicapé et des enfants en difficulté dans les communautés locales et dans les écoles publiques. Fort de l'expérience acquise au cours de la période d'activité intense de 1945-70, l'enseignement spécialisé, en tant que secteur, a commencé à négocier au début des années 1970 afin d'obtenir une orientation scolaire plus intégrée des enfants en difficulté dans les écoles publiques et dans les communautés locales. L'innovation sans doute la plus significative de cette quatrième période est l'insistance idéologique qu'on met actuellement sur la normalisation (Wolfensberger, 1972) et sur l'insertion progressive (Reynolds, 1976). Cette insistance idéologique à l'intégration de l'enfant déviant dans le domaine de l'enseignement est accompagnée de développements similaires dans des nombreux autres domaines tels que la santé mentale, la protection de l'enfance et les services sociaux en général.

Parmi les caractéristiques les plus importantes de la présente période, on retrouve les suivantes: l'utilisation faite par les parents des tribunaux pour assurer à leurs enfants des services pédagogiques, la reconnaissance légale et en pratique des concepts

importants du "droit à l'éducation", à "l'environnement le plus normal possible" et au "recours légal". Une deuxième insistance porte sur la reconnaissance du fait qu'un étiquetage excessif de l'enfant stigmatise et dévalorise et ne devrait plus jamais servir de base à l'élaboration et au financement des programmes spéciaux d'enseignement. Finalement, toute une série de procédés techniques ont été mis au point tels que l'enseignement de précision et les batteries d'outils d'évaluation qui se réfèrent à des critères plutôt qu'à des normes; ces techniques aident énormément à individualiser l'enseignement en permettant à l'enseignant d'observer sérieusement l'enfant et de procéder à des expériences, de vérifier les performances et d'évaluer les progrès vers les objectifs visés pour chaque élève. Au Québec, on peut retrouver tous ces progrès idéologiques et techniques dans le très important rapport Copex publié récemment (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976) dans: Déficience Mentale (1979), volume 29, no 1,3,4).

De ceci, on peut conclure que la pédagogie à la base de la plupart des expériences d'intégration est inhérente à une philosophie éducative qui après avoir passée par un pédo-centrisme louable en soi mais ségrégatif dans ses effets, est devenue par la suite socio-centrique dans son objectif de réinsertion social de l'enfant en difficulté. Mais cette réinsertion "physique" de l'enfant ne pourra se faire si le système scolaire demeure encore trop axé sur le socio-centrisme historique et traditionnel. L'intégration a évidemment une visée à la fois sur l'enfant et sur sa socialisation. Mais c'est la socialisation dans le sens rousseauiste, donc non confor-

misme est la mise au moule commun, à la grandeur de la courbe normale de probabilité que G. de Landsheere a nommé: "le dangereux mythe de la courbe de Gauss". S'il faut intégrer, il faut lutter contre cette courbe de Gauss prise comme modèle de sélection et de ségrégation dans un système scolaire "normatif". Tout se passe encore comme si le droit à la différence était un droit à la non conformité alors qu'il est avant tout un droit à la conformité là où la conformité n'est plus qu'un moule, là où la différence est conforme, là où la norme est qualitative.

1.5 Les expériences d'intégration

L'intégration scolaire actuelle peut se faire de plusieurs manières et atteindre des niveaux divers. Les programmes peuvent viser la pré-intégration, l'intégration partielle ou totale dépendamment des capacités de développement de chaque enfant. Le principe de normalisation défini par Wolfensberger (1977) énonce clairement que la normalisation et l'intégration sociale et scolaire devraient se faire, en autant que cela est possible, à n'importe quel moment pour n'importe quel citoyen. Désormais, l'obligation alternative (par exemple l'intégration complète ou l'exclusion totale) devra être évitée (Bloom, 1973).

Mais les programmes d'intégration ne devraient pas poser la question suivante: "Est-ce que les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doivent être intégrés?" mais plutôt celle-ci: "Comment allons nous intégrer les enfants en difficulté?".

1. Aux Etats-Unis

Expérience de la Californie*

A la suite de changements législatifs survenus en 1970-71, quelques 14,000 à 22,000 élèves de la Californie ont perdu leur statut de «déficient mental éducable» et ont réintégré le secteur régulier moyennant la mise en place des programmes de soutien appropriés. Le projet «Transition» de la Californie s'est effectué selon les indications de six modèles d'éducation intégrée: centre d'apprentissage (avec équipement), enseignant-conseiller, assistant-enseignant auxiliaire, programme de formation en cours d'emploi, personnel conseiller destiné aux élèves, conseiller bilingue (Keogh, 1976).

Dans son analyse de l'expérience californienne, Keogh (1976), a fait les observations suivantes:

a) De nombreux élèves ont été réévalués et replacés dans le secteur régulier sans qu'une planification ou une préparation adéquate ait été faite. L'élève-moyen faisait partie des programmes destinés aux «enfants déficients mentaux éducables» depuis plus de quatre ans et avait environ trois ans de retard en arithmétique, en épellation et en lecture. En raison de ce très important déficit scolaire, les problèmes académiques de l'élève en transition ont eu tendance à se poursuivre en dépit de son placement dans le secteur régulier;

b) L'intégration a connu plus de succès au plan de l'ajustement social. En général, on a constaté que les élèves qui étaient antérieurement classés comme «déficients mentaux éducables» et qui ont profité de l'intégration scolaire, avaient tiré profit de leur contact avec des pairs du secteur régulier qui leur servaient de modèles et qu'ils ne pouvaient être différenciés des enfants non-déficients en ce qui a trait au comportement en classe;

c) Certaines étapes sont nécessaires afin de maximiser les chances de réussite de l'intégration;

Prioritairement, le personnel des écoles régulières doit être préparé à travailler efficacement avec les enfants en difficulté. (En Californie, seulement la moitié des 160 districts scolaires relevés par Keogh (1976) disposaient de formation en cours d'emploi directement reliée au programme de transition et la plupart de ces programmes de formation ne s'adressaient qu'aux enseignants et aux enseignants-auxiliaires). La préparation doit se faire à la fois avant de dispenser les services et pendant qu'ils le sont; elle doit impliquer tout le personnel de l'école, y compris les *directeurs*. Lorsque de nouveaux programmes d'intégration sont en voie d'être mis sur pied à l'échelle d'un état ou d'une province, la première étape de la formation en cours d'emploi devrait relever du ministère de l'Éducation et s'adresser tout particulièrement aux *directeurs* d'école. Le principe invoqué ici est le suivant: si on souhaite la réussite d'un programme nouveau, il est nécessaire que la personne qui en assume la responsabilité le connaisse à fond et l'accepte d'emblée. Cet aspect a été sérieusement négligé dans le cas de la Californie.

* (Flynn, Op. cit. pp. 12-13) L'intégration suppose donc un équilibre entre les besoins de l'enfant et les services offerts.

2. A Toronto

L'école C.E. Webster de Toronto*

Le projet de l'école C.E. Webster est d'un intérêt particulier pour le Québec. Dans ce projet, vingt-six enfants «déficients mentaux éducables», âgés de cinq à douze ans, ont été intégrés dans une école élémentaire régulière de Toronto (Hambleton et Ziegler, 1974). Le type d'intégration privilégié était une «intégration partielle», c'est-à-dire que les enfants «déficients mentaux éducables» étaient répartis en deux classes séparées, situées dans l'école élémentaire régulière. C'est le type d'intégration le plus fréquemment utilisé (pour les enfants «déficients mentaux éducables») au Canada, aux États-Unis et en Europe.

Pour évaluer les effets de cette expérience d'intégration, on a observé les vingt-six enfants déficients de façon très détaillée et on a fait de même avec un groupe contrôlé, composé d'un nombre égal d'enfants déficients qui, eux, fréquentaient une école spéciale. Les observations ont été faites pendant une année scolaire complète (1972-1973). Les principales conclusions de l'expérience de Toronto sont les suivantes (Hambleton et Ziegler, 1974):

a) Les enfants déficients de l'école intégrée et de l'école spéciale ont progressé également au plan des aptitudes et des performances (aptitudes verbales, comportement en classe, comportement au gymnase). Rien n'a démontré que l'expérience d'intégration avait diminué la capacité des enfants intégrés à faire de nouveaux apprentissages;

b) De façon inattendue, on a constaté que quelques-uns des enfants déficients intégrés pouvaient assister aux classes régulières pour certaines matières. Voici les commentaires de Hambleton et Ziegler (1974, p. 205) à ce sujet:

«La présence de ces enfants («déficients mentaux éducables») dans des classes régulières démontre un des principaux avantages de l'intégration de classes spéciales, pour enfants «déficients mentaux éducables», dans les écoles régulières. Les individus peuvent être placés dans des classes régulières, qui leur conviennent pour certaines matières, sans se débattre avec les paperasseries administratives pour obtenir un transfert plus complet entre les écoles. Ils peuvent bénéficier de la compétence des enseignants réguliers de l'élémentaire pour enseigner les matières académiques et apprécier l'amélioration de leur statut, associée au fait qu'ils assistent aux classes régulières, sans pour cela modifier de façon extraordinaire leurs modèles de fréquentation scolaire»;

c) Il n'est apparu aucun comportement hostile systématique, ni aucune agression, ni provocation, de la part des enfants non-déficients envers les enfants «déficients éducables» qui ont participé à l'expérience. De fait, il y a eu beaucoup plus de comportements agressifs et beaucoup moins de comportements positifs et amicaux à l'égard du groupe contrôlé de l'école spéciale, qu'il n'y en a eu à l'égard des enfants déficients qui fréquentaient l'école intégrée.

d) Un nombre étonnant d'enfants non-déficients, à l'école C. E. Webster, connaissaient les enfants déficients; ils les connaissaient non seulement comme groupe, mais individuellement et par leur nom. 99 pour cent des élèves non-déficients connaissaient l'enfant déficient le plus connu par son nom, et 20 pour cent des élèves non-déficients connaissaient par son nom l'enfant déficient le moins connu;

e) De nombreux contacts ont eu lieu entre les enfants déficients et les enfants non-déficients. Au cours de la semaine qui a précédé une des enquêtes effectuées par l'équipe de recherche, 77 pour cent des élèves non-déficients ont déclaré avoir joué ou parlé avec l'enfant déficient le plus connu et 19 pour cent ont déclaré avoir joué ou parlé avec l'enfant déficient le moins connu. Voici les commentaires de Hambleton et Ziegler (1974, pp. 206-107) à ce sujet:

> «. . . le portrait qui se dégage reflète un degré élevé d'interaction entre les élèves déficients et non-déficients. Ainsi, il est évident que l'intégration de classes spéciales dans une école régulière a fait énormément pour promouvoir l'interaction entre élèves déficients et non-déficients et a, par conséquent, contribué à fournir aux enfants déficients un milieu plus normal»;

f) Quand on a évalué les attitudes des élèves en général par rapport aux élèves déficients on a constaté que les enfants déficients étaient bien acceptés par les élèves non-déficients. Les réponses à un questionnaire, administré à des élèves non-déficients de cinquième année par un enseignant, ont révélé que les élèves avaient abandonné leur conception stéréotypée des enfants déficients et avaient adopté une attitude qui admettait les différences individuelles et soulignait leur normalité (Hambleton et Ziegler, 1974, p. 208);

g) Les parents des enfants déficients en classes expérimentales, ont été interrogés avec attention et on a constaté qu'ils étaient très enthousiastes au sujet du projet d'intégration;

h) Des vingt-quatre enseignants des classes régulières de l'école C.E. Webster, vingt-et-un ont manifesté des réactions positives à l'égard de l'expérience et ont exprimé le désir de voir le projet d'intégration se poursuivre; ce fut également le cas du directeur et de l'assistant-directeur de l'école. L'importance d'un leadership ouvert est évidente dans le succès de ce projet

* (Flynn, Op. cit. pp. 14-15)

3. Au Québec

A partir du système en cascade (cf COPEX, 1976, p. 637), il a été possible de dégager des situations d'intégration possibles. Gisèle Gingras (1980, p.12), par exemple, à partir de l'analyse de plusieurs expériences d'intégration vécues dans les commissions scolaires de l'île de Montréal, a regroupé l'ensemble de ces projets en un certain nombre de grands modèles d'intégration. Chacun de ces modèles cependant peut être reclassé à l'intérieur du système en cascade. Entre parenthèses, le niveau du système en cascade est indiqué.

* 1. Intégration complète au régulier avec classe ressource pour enfant (niveau 4)
2. Intégration complète avec aide au professeur régulier et à l'enfant et classe ressource (niveaux 3 et 4)
3. Intégration individuelle par étape de l'enfant au régulier, allant de partielle à presque totale (niveaux 3, 4 ou 5)
4. Intégration partielle au régulier à partir de certaines activités (niveaux 4 ou 5)
5. Jumelage d'une classe d'enfants du régulier avec classe d'enfants inadaptés dans 90% et plus des activités quotidiennes (niveaux 3 ou 4)
6. Intégration complète des enfants inadaptés dans différentes classes régulières, travail dans la classe de l'orthopédagogue ou redistribution des tâches et des enfants, diminution de ratio pour certains des professeurs du régulier (niveaux 1, 2 ou 3)

Chacun de ces modèles regroupant plusieurs expériences d'intégration a été analysé à partir de six grands thèmes ou dimensions, à savoir:

1. Attitude vis-à-vis la marginalité (respect des différences individuelles, sens de la normalité. . .)
2. Le projet (élaboration, planification, évaluation)
3. Aspect psycho-pédagogique (pédagogie utilisée, travail d'équipe, enseignement individualisé, innovation pédagogique, sensibilisation à la psycho-pédagogie de l'inadapté, connaissance et évaluation soutenue de l'enfant, valorisation des enfants. . .)
4. Pouvoir (contrôle, autonomie des intervenants dans l'expérience)
5. Administration (contraintes, services et soutien)
6. La pratique quotidienne de l'intégration (activités, types d'enfants, croyance en sa possibilité, exigences minimales vis-à-vis les enfants pour permettre l'intégration, acceptation de l'enfant comme totalité (forces-faiblesses), nombre d'enfants impliqués. . .) (Gingras, 1980, p. 13)

Il ressort du rapport de Gisèle Gingras, qu'il y a un écart assez grand entre l'évaluation des projets d'intégration, telle que pondérée suivant la conception que s'en fait l'ensemble des intervenants dans ce projet, et l'évaluation des projets à partir des critères de l'intégration tels que conçus dans le rapport COPEX et réitérés globalement dans l'École québécoise. Autrement dit, si on compare la perception des intervenants et celle des intervieweurs (ces derniers ayant comme critères d'évaluation, la politique du MEQ et du COPEX) quant au degré de réussite des projets d'intégration, il y a un écart assez grand entre les deux.

Malgré les difficultés vécues dans certains projets, la majorité des intervenants s'entendent pour dire que leur projet est réussi. Selon Gisèle Gingras, cette évaluation par les intervenants de la réussite de leur projet malgré toutes les difficultés vécues est étroitement reliée à la représentation qu'ils se font de l'intégration, au sens qu'ils lui donnent. 67% des intervenants considèrent leur expérience d'intégration réussie quand l'enfant suit la moyenne des autres enfants et/ou ne dérange plus dans la classe. 33% seulement des intervenants ont relevé comme critère prédominant de réussite que l'enfant s'améliore selon ses possibilités et ses limites (Gingras, 1980, p. 24).

Les deux modèles où il y a eu un accord beaucoup plus grand entre les intervenants et les intervieweurs sont les modèles 5 et 6 (jumelage, intégration complète équipe ortho-régulier). Les éléments qui distinguent nettement ces deux modèles "réussis" des quatre autres modèles sont les suivants: les attitudes vis-à-vis la marginalité, le pouvoir des intervenants dans la planification du projet et sa réalisation, la pratique pédagogique et la conception de l'intégration (Gingras, 1980, p. 29).

Même si les deux modèles jugés conjointement comme réussis répondent davantage aux objectifs de l'intégration, il y a place pour des améliorations afin d'augmenter l'efficacité et la motivation des participants.

Chacun des modèles présentent malgré tout des aspects positifs et négatifs. Comme ce serait trop long à énumérer ici, nous préférons mentionner seulement les améliorations à apporter à l'ensemble des modèles sans préciser si ces améliorations se rattachent davantage à tel ou tel modèle. Notre but est davantage de préciser les conditions à mettre en place dans le milieu pour que l'expérience d'intégration soit vraiment une réussite et répondent aux critères du MEQ et de COPEX. Voici donc ces conditions de succès:

1. sensibiliser les intervenants du régulier aux problèmes des enfants à intégrer avant de mettre en marche un projet
2. informer et sensibiliser davantage les professeurs du régulier sur le sens et les objectifs des politiques d'intégration
3. sensibiliser les intervenants du régulier susceptibles d'être impliqués dans un projet d'intégration sur la marginalité, la normalité, l'adaptation, l'évaluation, la sélection et la démocratisation scolaire
4. travailler sur les attitudes, les préjugés des professeurs du régulier face à l'enfant inadapté
5. donner une plus grande autonomie et une plus grande liberté aux professeurs du régulier d'accepter ou non le projet d'intégration que l'on prépare
6. faire participer davantage les professeurs du régulier à la préparation des projets d'intégration
7. apporter un plus grand soutien moral et matériel au projet d'intégration afin de favoriser une plus grande intégration de ces enfants dans toute l'école et une plus grande cohérence et continuité dans les exigences académiques et socio scolaires que l'on fait vivre à ces enfants

8. après sensibilisation, il y aurait lieu de réduire le pouvoir que les enseignants possèdent dans les discussions (marchandage d'enfants) avec les spécialistes de l'inadaptation
9. inciter certains enseignants à se ressourcer au plan pédagogique afin d'acquérir une certaine souplesse dans leur enseignement et afin qu'ils possèdent les outils nécessaires pour enseigner à des enfants en difficulté (innovations pédagogiques, enseignement individualisé, méthodes modernes d'enseignement . . .)
10. diminuer le ratio, au début de l'année, de plusieurs classes régulières susceptibles de recevoir des enfants en difficulté en cours d'année
11. prévoir dans l'horaire des professeurs du régulier un temps suffisant pour préparer avec l'orthopédagogue la venue de nouveaux enfants dans leur classe et pour planifier les activités adaptées à leur intégration
12. soutien moral et matériel du principal et du reste de l'école face à l'enseignant du régulier ayant des enfants en difficulté dans la classe
13. assurer une plus grande cohérence entre les différentes activités psycho-pédagogiques proposées à l'enfant
14. envisager des ateliers de sensibilisation sur la conception du progrès et de la réussite chez l'enfant aussi bien auprès du personnel non impliqué dans l'école qu'auprès des intervenants, si l'on veut véritablement motiver l'enseignant impliqué dans ces projets et favoriser la valorisation autant des enfants intégrés que des enseignants au régulier
15. améliorer les contraintes administratives (ratio, temps pour se perfectionner, pour échanger. . .)
16. favoriser le travail en équipe entre le spécialiste et l'enseignant
17. etc.

(Gingras, 1980)

* Lavallée, Marcel: Où en est-on avec l'intégration au au Québec? in L'INTEGRATION AQETA 1981.

1.6 Le DF québécois

On a cru jusqu'à ce jour que la formule en DF était traduite de la formule américaine "free flow". Cependant aucun descripteur officiel d'ERIC n'indique le terme free flow. Nous croyons, d'après nos recherches, que le "free flow" est une traduction du terme "dénombrement flottant" lequel selon les responsables du secteur anglophone serait incorrect. Toutefois les initiateurs du DF à la C.E.C.M. prétendent être aller chercher la terminologie du DF à la Commission scolaire du Lake Shore ou encore à la Commission des écoles protestantes de Montréal. Ceux du Lake Shore disent le tenir des textes du Ministère. De toute manière venue du français ou traduite de l'anglais la formule en DF est québécoise. Cependant elle s'inspire d'une formule américaine appelée: Ressource Room (RR).

Le Ressource Room est un programme de services intégrés au régulier. Ce programme offre 12 approches différentes lesquelles peuvent être utilisées dans les écoles régulières. Le RR dessert plusieurs types d'enfants: "Emotionally impaired", "physically handicaped," "deaf" or blind. Les professeurs d'une classe ressource ou d'un Centre ressource (RRTs) sont au service d'un large éventail d'étudiants même ceux qui ne sont pas handicapés, mais qui ont quelques difficultés. Le Ressource Room américain est donc un programme qui s'inscrit à l'intérieur du mainstreaming américain comme le dénombrement flottant est une formule intégrative dans les écoles régulières et au service des élèves des classes régulières.

1.6.1 Définition du DF

Le Ministère de l'Education dans son document 08-02-08 (formulaire D) donne la définition suivante:

> "La technique du dénombrement flottant consiste à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation) pendant un certain nombre d'heures ou de périodes/semaine à des élèves inscrits dans des classes ou groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves telles que définies à l'article 08-02-08-5 paragraphe 5b et 5c".

Cette définition d'ordre général bien qu'explicite, ne précise aucunement de quelle nature les difficultés d'apprentissage peuvent être, ni les modalités précises à mettre en oeuvre pour assurer un fonctionnement adéquat et rentable.

La formule en dénombrement flottant est d'une part un service pédagogique conçu pour fournir à l'élève en difficulté d'apprentissage le maximum de services spécialisés sans pour autant le sortir de son milieu normal. Elle favorise et permet l'intégration maximale de l'élève en difficulté en ajoutant à l'école une personne ressource spécialisée.

D'autre part, le professeur en dénombrement flottant est un rééducateur qui apporte une aide à des groupes d'enfants en difficulté d'apprentissage. Essentiellement, ce travail consiste à offrir des périodes de rééducation à des groupes variables d'élèves (groupes généralement restreints). Il est rare toutefois que l'on fasse cette distinction dans le milieu scolaire

entre la définition de la formule en DF et celle du prof en DF.

1.6.2 Objectifs principaux: 4 objectifs fondamentaux: (1.6.2.1)
dépistage - prévention - évaluation - récupération

- Dépister le plus tôt possible les difficultés d'apprentissage
- Prévenir les difficultés majeures d'apprentissage
- Evaluer la nature et la gravité des difficultés d'apprentissage ainsi que les facteurs qui en sont responsables
- Choisir et appliquer des mesures correctives appropriées aux difficultés de chaque enfant

Et parfois un 5e:

- Assurer un suivi efficace auprès des enfants rencontrés.

1.6.2.1 Objectifs connexes

Il est évident que le travail auprès des enfants entraîne nécessairement une action auprès des maîtres et des parents.

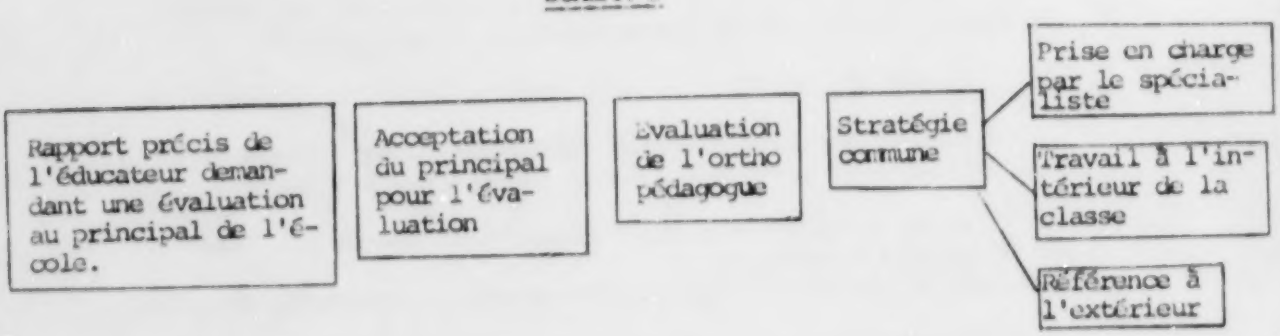
Auprès des maîtres, la tâche peut se répartir selon deux orientations complémentaires:

- l'assistance formelle
- l'assistance informelle

L'assistance formelle consiste à conseiller les instituteurs sur les différentes attitudes qu'ils devront employer avec l'enfant. Ce soutien pédagogique s'effectue au moyen du diagnostic statique. Une référence de cas précède une évaluation de l'enfant selon les demandes précises de l'éducateur;

un rapport écrit parvient à l'instituteur et le renseigne sur la nature des problèmes de l'enfant et les moyens pratiques qu'il peut utiliser pour pallier certaines difficultés spécifiques; fréquemment le spécialiste doit intégrer l'enfant à son horaire devant l'impossibilité d'exercer une action curative à l'intérieur de la classe. Le schéma suivant détaille la procédure à suivre (Schéma 1):

SCHÉMA I



Il arrive également qu'un éducateur veuille obtenir des renseignements qui l'aideront à mieux percevoir l'enfant, c'est une assistance formelle sans demande d'aide particulière.

L'assistance informelle se fait quotidiennement. Le fonctionnement d'un enfant est discuté, l'emploi de tel moyen pédagogique est critiqué, etc. Selon nous, l'intégration du spécialiste commence ici.

Nous encourageons également la distribution de documents pouvant être utiles aux professeurs. Un article sur les enfants qui lisent mal peut sensibiliser certaines personnes à des réalités existantes non-perceptibles à première vue.

L'action auprès des parents est également importante; en acceptant que leur enfant puisse profiter d'un service spécial, ils doivent collaborer avec le spécialiste en travaillant auprès de l'enfant à la maison. A l'occasion, ou sur une base plus systématique, ils doivent faire effectuer certains exercices correctifs.

La présence d'un professeur ressource (ex.: Opération renouveau), animateur de français à l'école constitue un autre atout important. L'action commune permet souvent de réajuster certains préjugés face aux problèmes d'apprentissage et de mieux approfondir la possibilité de décloisonner les méthodes d'apprentissage.

La collaboration de la direction d'école est essentielle quand on parle de dénombrement flottant (et des classes intégrées en général). Le principal peut permettre une rentabilité plus grande de la part du spécialiste.

1.6.3 Clientèle visée

Le professeur en dénombrement flottant s'adressera à l'ensemble de la clientèle du secteur primaire.

Type de problèmes rencontrés

Le spécialiste en dénombrement flottant pourra s'intéresser à trois (3) secteurs majeurs en ce qui touche les difficultés d'apprentissage:

a) les troubles du langage écrit;
b) les problèmes psycho-moteurs;
c) les difficultés de raisonnement logico-mathématiques.

On devra éviter d'inscrire en dénombrement flottant des élèves présentant les caractéristiques suivantes:

- handicap intellectuel
- mésadaptation socio-affective
- état général d'immaturité
- retard scolaire généralisé *

* Un enfant présentant un tel retard pourra être vu en dénombrement flottant si l'on juge qu'il peut récupérer de façon systématique à l'intérieur d'un minimum de temps (ex: 3 ans).

Secteurs prioritaires:

Nous considérons toutefois les secteurs a et b comme prioritaires. En effet, l'acquisition et la maîtrise des outils de base (lecture-écriture ⟷ motricité) constituent un critère essentiel pour la réussite ou l'échec d'une scolarité régulière. En conséquence, le secteur c demeurera d'une importance secondaire pour le spécialiste oeuvrant à l'école.

La gravité des troubles d'apprentissage constitue un autre élément important dans le travail du spécialiste. Ce dernier s'attaquera d'abord aux problèmes mineurs, lesquels freinent l'enfant dans la poursuite normale des apprentissages mais qui ne nécessitent pas une rééducation intensive et laborieuse. Il est impensable de vouloir régler, au rythme de quelques heures/semaine, des problèmes aussi importants qu'une dyslexie intégrale.

Les problèmes affectifs majeurs ne sont pas du ressort de l'orthopédagogue ainsi que les problèmes de langue. Ces difficultés d'adaptation doivent être abordées autrement. N'oublions pas que le spécialiste du dénombrement flottant doit être une ressource dynamique pour le milieu scolaire régulier. Si des cas trop pénibles lui sont confiés, les résultats pratiques à court terme risquent d'être gravement compromis.

1.6.4 Critères de référence

Difficultés spécifiques concernant un des aspects suivants:

- les troubles du langage écrit (y compris la lecture)
- les difficultés de raisonnement logico-mathématique

1.6.5 Niveau de référence

L'enfant suit son groupe régulier. (Ou un groupe de référence correspondant à un stade de son développement dans lequel l'enfant pourra continuer à évoluer sur les autres points).

1.6.6 Types d'intervention

Rééducation collective et/ou individuelle, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, selon le cas. Ainsi, le professeur en dénombrement flottant peut intervenir au niveau des classes comme rééducateur et/ou comme personne ressource en collaboration avec les titulaires; il peut aussi agir comme personne ressource auprès des titulaires de classe.

1.6.7 Durée de l'intervention

Le temps maximum idéal d'une rééducation ne devrait pas dépasser un an.

Par contre, certaines interventions nécessitent jusqu'à deux et/ou trois ans d'une action rééducative continue.

1.6.8 Nombre d'enfants

Le nombre d'enfants vus hebdomadairement est d'environ 25. Le nombre peut cependant varier selon le style d'intervention et/ou la gravité des cas.

Une liste d'attente peut être constituée et comprend tous les noms des enfants qui auront besoin éventuellement des services du professeur en dénombrement flottant.

La priorité à donner en ce qui concerne le choix des enfants devra tenir compte des problèmes de chaque enfant. Cet ordre de priorités sera établi conjointement par le directeur et le professeur en dénombrement flottant.

1.7 Dépistage et évaluation

C'est le titulaire de classe (régulier et préscolaire) qui procède à la première identification de ceux parmi ses élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Le titulaire en informera la direction en lui fournissant, avec le plus de précision possible, la nature des difficultés de ou des élèves référé(s).

Lorsque les enfants sont référés pour être suivis en dénombrement flottant, le professeur en dénombrement flottant procède à des évaluations orthopédagogiques afin d'établir un diagnostic et de déterminer une rééducation appropriée aux difficultés de l'enfant.

Il est important que le professeur en dénombrement flottant assiste aux études de cas (1) tenues en cours d'année pour le classement de la prochaine année scolaire afin qu'il puisse identifier les problèmes, les priorités dans ces difficultés et établir une liste d'attente, si nécessaire, en collaboration avec la direction d'école.

1.8 Dossier orthopédagogique

Le professeur en dénombrement flottant doit tenir à jour un rapport fidèle des évaluations, des activités d'apprentissage, de formation et des phases de rééducation de chacun des élèves.

---

(1) Il s'agit de conférences de cas concernant les élèves qui sont déjà en dénombrement flottant ou susceptibles de l'être.

Il complétera pour chaque enfant, une fiche individuelle de rééducation et tiendra à jour le tableau de la liste des élèves en rééducation (et la liste d'attente). Il conservera au dossier les résultats de ses évaluations pédagogiques.

Chaque dossier d'élève pourra être mis à la disposition de la direction d'école, des titulaires et des P.N.E. concernés.

1.9 Difficultés d'application

Dans l'expérience en DF certaines difficultés sont apparues et nous vous en faisons part en espérant que des solutions seront apportées à ces quelques problèmes.

- Difficulté d'ajuster les horaires des séances de traitement aux horaires des classes
- Difficulté d'établir des "suites rééducatives" dans la classe régulière (jonction des méthodes)
- Difficulté d'établir des séances périodiques d'information
- Difficulté d'accepter les priorités établies par le spécialiste (Cas graves ⟷ cas mineurs)
- Difficulté dû au nombre de cas relativement limité dont le spécialiste peut prendre charge.

1.9.1 Condition matérielle à offrir aux spécialistes

L'école voulant profiter d'une ressource à l'intérieur même de ses structures doit en conséquence en accepter la pleine responsabilité. Cela signifie,

a) Qu'un local adéquat est fourni au spécialiste; local qui permette une aisance de mouvement et suffisament de quiétude;

b) Des facilités d'imprimerie et une collaboration efficace de la part du secrétariat (rapports à taper, etc)

c) Que le matériel didactique et audio-visuel puissent être à la disposition du spécialiste.

1.9.2 De qui relève le spécialiste au plan pédagogique

L'orthopédagogue en DF fait partie intégrante du personnel de l'école. Toutefois, sur le plan pédagogique (établissement des priorités, programmes rééducatifs, méthodes utilisées) il relève exclusivement du conseiller pédagogique au Service de l'adaptation scolaire.

2. PROCEDE DE RECHERCHE ET METHODE D'ANALYSE

2.1 Le projet initial

Une première année d'étude de la formule en DF bouleversa énormément nos croyances et nous força à modifier notre approche. En effet, l'étude de l'année 1979-80 présente de façon éloquente la complexité d'application de la formule (1). Nous avons un tableau significatif et détaillé des modèles dans le milieu. Nous avons recueilli d'autres renseignements pertinents mais le tout est quand même statique. Nous n'avons pas la dynamique qui sous-tend l'utilisation de ces modèles, nous n'avons pas identifié les obstacles qui se présentent et les éléments qui facilitent l'action rééducative. Nous n'avons aucun jugement de la part des agents impliqués: enfants, enseignants, directions, professionnels non-enseignants, etc. Nous croyons donc utile, pertinent et nécessaire, nous appuyant sur les données recueillies et sur les réactions provoquées, de poursuivre cette recherche dans une deuxième étape s'assimilant plus à la méthode qualitative qu'à la méthode quantitative telle que proposée dans notre premier rapport.

Objectif

Il s'agit donc d'approcher le milieu afin d'y recueillir le plus d'informations possibles sur le vécu de la formule du dénombrement flottant, de comparer les données recueillies, de les interpréter et

---

(1) Pour une description plus complète voir: DRAPEAU, Géraldine. Evaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant. Première partie 1979-1980. D.R.D., Service de l'Adaptation, C.E.C.M., Juillet 1980.

enfin fournir le modèle ou les modèles idéals qui suggéreront les dimensions à conserver, les correctifs à apporter et les ajouts à privilégier.

2.2 Le choix de la méthode d'approche

Contrairement à la méthode quantitative que nous pensions développer et qui voulait explorer les relations existantes à l'intérieur d'un ensemble restreint de variables sur un ensemble de cas représentatifs de notre population, nous envisageons plutôt recenser le plus grand nombre possible de composantes ou de facteurs considérés susceptibles d'expliquer le phénomène afin de faire le tour de la question. Il s'agit donc d'enregistrer et de décrire tous les aspects possibles objectifs et subjectifs des milieux approchés afin dans un deuxième temps de tirer de cette description les éléments et les relations significatives permettant de bâtir un modèle soit un ensemble relié d'hypothèses pouvant expliquer cette même réalité.

> "Il ressort donc que l'élaboration du modèle est le résultat d'un mouvement analytique qui oscille constamment entre le général et le particulier, celui-ci étant mis de l'avant pour faire saisir la logique sous-jacente de celui-là. Si un cas est unique, il ne l'est jamais tout à fait et ce double statut ouvre ainsi la voie à la construction d'un modèle pouvant prétendre à la validité et la généralisation au plan théorique. (1)

---

(1) GOURDEAU, Monique et CHAMPO, Manuel, "Ecole polyvalente et inadaptation" la méthode qualitative en sciences humaines, C.E.C.M. Montréal, Avril 1978.

L'approche qualitative se différencie essentiellement de l'approche quantitative en ce qu'elle vise l'édification de la théorie à partir d'une analyse sur le terrain ("grounded theory") et non la vérification d'une théorie hypothético-déductive appliquée à une situation.

Nous avons opté pour une approche qualitative à cause de la nature des données à recueillir. La méthode qualitative va chercher sur place la définition des thèmes du problème étudié et de leur imbrication. Si la méthode quantitative approchait le milieu, elle le faisait en définissant elle-même l'implication du milieu. Cette nouvelle façon de faire nous propose d'approcher le milieu mais pour le regarder vivre, pour sonder les raisons et les sentiments qui sous-tendent l'organisation et les actions, pour mesurer autant les frustrations que les espoirs. Cette approche, si elle est tributaire pour une grande part des humeurs du milieu, prévoit quand même une démarche structurée par le choix des instruments d'investigation, soit l'observation directe et l'entrevue.

L'observation directe

L'observation directe permet un relevé objectif d'une situation, genre photographie de l'événement, elle doit être dénuée d'éléments subjectifs apportés par l'observateur, et à présenter les tons émotifs et expressions non-verbales des sujets impliqués.

Si l'observation directe est appelée à fournir un matériel extrêmement important la technique de l'entrevue permet une approche différente et qui peut recueillir certains éléments essentiels que la seule technique

de l'observation ne pouvait fournir. De plus cet instrument favorise l'investigation auprès de personnes, touchées ou impliquées indirectement par la formule, mais qui n'y sont pas directement actives: directions, autres professeurs, etc. Notons enfin que ce genre de rencontres privilégiées permet des contenus, rarement verbalisés devant ses subordonnés, ses pairs ou ses supérieurs, mais plus facilement exprimés à une personne jugée neutre et objective mais quand même réceptive. Nous optons pour deux types d'entrevues: (1) semi-dirigées, de groupe et semi-dirigées, individuelles.

Reliée à l'observation directe, cette méthode d'approche nous fournira les informations nécessaires et nous atteindrons ainsi le point de saturation nécessaire à une bonne analyse de cas.

2.3 La population - L'échantillon

2.3.1 La population

Dans un premier temps, nous avons colligé au moyen des questionnaires qui ont servi à la première partie de l'étude, un certain nombre d'informations qui nous ont permis d'identifier les écoles primaires de la C.E.C.M. les plus représentatives des modèles fondamentaux et desservis par 3 secteurs à la C.E.C.M.: l'orthopédagogie, l'Opération renouveau et l'accueil.

---

(1) Pour une description plus complète de ces types d'entrevues voir TREMBLAY, Marc-Adélard, Initiation à la recherche dans les sciences sociales, McGraw-Hill, éditeurs, 425p. Montréal 1968.

Critères de sélection:

- direction ancienne ou nouvelle
- professeur en DF ancien ou nouveau
- pédagogie traditionnelle ou moderne
- représentation des 3 secteurs
- collaboration volontaire des intervenants
- catégorie de l'école à l'Opération renouveau (O.R.)
- pratique des modèles fondamentaux
- intervention de professeurs ressources

Avec la collaboration des responsables de l'OR, de l'Accueil et les conseillers pédagogiques de l'OR et de l'enfance inadaptée, nous avons pu déterminer notre échantillon.

2.3.2 L'échantillon

Cet échantillon se compose de cinq écoles d'une région de la C.E.C.M. et d'une sixième située dans une autre région. Nous avons donc observé 9 intervenants dont 5 professeurs féminins travaillant en DF, seul ou avec un ou deux autres professeurs ressources. De plus, nous avons interviewé 114 personnes impliquées directement ou indirectement dans la pratique des modèles fondamentaux à l'intérieur des 6 écoles-cibles.

2.4 L'organisation et l'analyse du matériel

2.4.1 L'observation

Nous avons observé les professeurs en DF à l'intérieur de leur pratique quotidienne d'un modèle donné. L'observation a couvert les 5 jours de la semaine et s'est déroulée de janvier à février 1981. Cette observation systématique avait été précédée d'une période d'exploration du milieu (rencontres individuelles) et d'organisation du calendrier des observations de novembre à décembre 1980.

Au plan technique, chaque observation était suivie d'un rapport d'observation lequel, fournissait le temps et le lieu de l'observation, le nombre d'intervenants et d'enfants impliqués, le niveau, la fréquence et la durée de l'intervention, identifiait le modèle, le programme, les méthodes, le matériel, les techniques, les objectifs et estimait le degré de participation.

2.4.2 L'entrevue

Nous avons procédé avec l'aide de deux interviewers aux entrevues semi-dirigées de groupe et individuelles. Nous avons confié l'entrevue des directions, des professeurs en DF et de l'OR, que nous avions déjà rencontrés lors de notre démarche d'exploration, à un deuxième interviewer pour permettre une meilleure objectivité. Nous-mêmes avons fait l'interview des professeurs du régulier 1er cycle et des orthopédagogues, alors qu'une 3e personne était chargée de l'interview des professeurs du régulier 2e cycle.

Au plan technique, chaque interview était suivi d'un rapport d'intervieweur, lequel contenait:

- le nombre de personnes interrogées et leur identification
- la réponse objective à chacune des questions posées
- des remarques générales sur le déroulement de l'entrevue
- et des remarques personnelles peut-être subjectives mais qui tout en témoignant du dynamisme de la situation apportaient au relevé objectif un bouquet garni d'impressions vives, relevantes.

2.4.3 L'analyse du matériel

Avec l'approche qualitative, l'organisation et l'analyse du matériel débute dès l'exploration dans le milieu.

Selon Schatzman et Strauss (1973), l'opération fondamentale dans l'analyse de données qualitatives est de découvrir des catégories significatives des choses, des personnes et des événements et les propriétés qui les caractérisent. La démarche qualitative est une démarche analytique et non exclusivement descriptive. Il s'agit de produire, par l'analyse comparative, des catégories conceptuelles et leurs propriétés qui sont aussi conceptuelles. L'analyse comparative amène la maximisation et la minimisation des différences et des ressemblances des données que portent les catégories à l'étude. Ce contrôle des différences et des ressemblances est vital pour la découverte de catégories et pour développer et relier leurs propriétés théoriques. La minimisation des différences (observer un groupe homogène: les professeurs) augmente la

possibilité de rassembler beaucoup de données semblables sur une catégorie donnée et la maximisation des différences (observer d'autres groupes: les membres de l'équipe multidisciplinaire) permet de vérifier, d'enrichir ou de raffiner les premières catégories.

Glaser et Strauss (1967) considèrent que les catégories conceptuelles sont des concepts analytiques assez généralisés pour désigner les caractéristiques d'entités concrètes, et non ces entités elles-mêmes. Par exemple, une catégorie conceptuelle que nous avons fait ressortir après quelques observations: la rééducation. A cette catégorie conceptuelle viennent s'adjoindre des propriétés: l'origine des troubles d'apprentissage, les objectifs de la formule en DF, le contenu rééducatif, la responsabilité de la décision du modèle, le modèle pratiqué cette année, les modèles véhiculés depuis l'implantation de la formule et le modèle préféré.

2.5 L'analyse comparative

La méthode utilisée tout au long de l'étude en est donc une d'analyse comparative constante. Cette analyse comparative se fait à partir d'observations et d'entrevues d'individus et de groupes et aussi à partir de documents qui seraient susceptibles de nous donner une information pertinente et fructueuse sur la situation étudiée.

Glaser et Strauss (1967), dans leur exposé sur la "grounded theory", distinguent quatre étapes dans l'application de la méthode comparative:

- la comparaison entre informations ayant trait à la même catégorie
- l'intégration des catégories et de leurs propriétés
- la délimination de la théorie
- la rédaction de la théorie.

La comparaison entre informations ayant trait à la même catégorie

La première étape consiste à classer les observations en autant de catégories que possible. En général, l'analyste en arrive à la définition de deux types de catégories: certaines provenant du contexte même de la situation étudiée et s'exprimant dans les termes des agents impliqués, alors que d'autres catégories construites par le chercheur lui-même auront tendance à être des explications des premières catégories.

Cette première étape s'accompagne d'une réflexion théorique visant à organiser les données.

L'intégration des catégories et leurs propriétés

Bientôt, la comparaison des données ne se fait plus d'informations en informations, mais entre la nouvelle information et l'ensemble des connaissances accumulées dans chaque catégorie. L'intégration des données amène une organisation des données de plus en plus serrée.

La délimitation de la théorie

Au fur et à mesure que nous avançons dans l'étude, la théorie se solidifie, en ce sens qu'il n'y a plus de modifications majeures, étant donné que, graduellement, les catégories deviennent théoriquement saturées. Les nouvelles informations ne se prêtent plus à la création de nouvelles catégories ou à l'enrichissement d'anciennes catégories, alors elles ne sont pas codées et les catégories sont considérées comme "saturées".

La solidification de la théorie se fait par la clarification de la logique de la théorie, par l'élimination de propriétés non-pertinentes, par la formulation de la théorie dans des concepts à des plus hauts niveaux d'abstraction.

La rédaction de la théorie

La rédaction de la théorie exige de rassembler tous les mémos relatifs à chacune des catégories et de présenter la théorie tout en la raffinant s'il y a lieu ou dans le cas qui nous intéresse le modèle efficace.

2.6 Le traitement des données et leur représentation

Devant l'ampleur des données colligées au moyen de l'observation et des entrevues nous avons choisi de quantifier les résultats en attribuant une cote à chacune des propriétés. Ces résultats sont présentés à l'intérieur d'un tableau représentant chacune des catégories et vont permettre d'évaluer les modèles "retiré" et "intégrés".

Nous présentons 5 tableaux dont 1 tableau-synthèse sur les données de l'observation et 4 tableaux sur les données des entrevues pour un total de 9 tableaux.

2.7 Données de la première étape (Rapport de juillet 1980)

Lors de la première partie de cette étude, laquelle apparaît dans notre rapport de juillet 1980, nous avions identifié 14 modèles fondamentaux. Ces 14 modèles au fur et à mesure de notre analyse se concrétisent en deux modèles fondamentaux: le modèle "retiré" et le modèle "intégré". Ces deux modèles font l'objet de cette étude: analyse et évaluation des modèles "retiré" et "intégré" dans l'emploi de la formule en DF.

3. LES DONNEES DE L'OBSERVATION Et DES ENTREVUES

2.1 Les données de l'observation

Introduction

Nous convenons dans cette étude de désigner ce modèle : "modèle retiré" et ce modèle : "modèle intégré". Toute modification interne concernant le nombre ou la disposition des enfants ou des intervenants sera appelée "modalité". Nous avons pu observer deux modèles (représentés ci-haut) et plusieurs modalités à l'intérieur des cinq écoles cibles.

Le tableau no 1 (Identification des modèles: organisation physique), permet de visualiser 23 modalités semblables ou différentes dont 16 modalités du modèle "retiré" et 7 modalités du modèle "intégré". La proportion du modèle "retiré" est de 70% par rapport à 30% pour le modèle "intégré".

Cependant et dans la pratique, tous les intervenants qui pratiquent le modèle "intégré" utilisent également le modèle "retiré", mais l'inverse est rare. Si bien que le modèle "retiré" peut devenir fréquent à 100%. Cette fréquence est identique à celle que nous avons trouvé lors de notre première étape sur l'identification des modèles d'intervention à l'intérieur de la formule en dénombrement flottant (cf Rapport Juillet 1980). De même, le modèle "intégré" demeure, dans notre étude actuelle, fréquent à 30%. Cette constatation confirme nos données antérieures et nous accorde une certaine crédibilité.

Lexique des tableaux 1 à 4

Classe "régulière"

professeur "régulier"

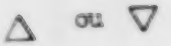
enfant "régulier"

classe ou local du D.F.

professeur en D.F.

enfant "D.F."

professeur orthopédagogue



travail d'équipe

Autre intervenant (ex: psycho-éducateur, opération renouveau, etc)

TABLEAU 1 IDENTIFICATION DES MODELES (Organisation physique)

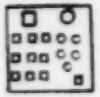
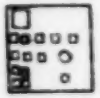
NO	MODELES ET MODALITES	ENFANTS	INTERVENANTS	NIVEAU	FREQUENCE DE L'INTERVENTION PAR SEMAINE	DUREE DE L'INTERVENTION PAR SEMAINE
1		7½	1	3e (multi-âge)	5	10,50 hres
2		45	4	3e 6e	5	10,00
3		5	1	Accueil (1)	2½	02,30
4		6	2	Accueil (1)	1	01,00
5		1	2	Accueil (2)	1	01,10
6		1	1	Accueil (2)	1	01,10
7		12	2	4e	4	04,00
8		12	2	Maternelle	1	01,00
9		36	3	2e	3	03,30

TABLEAU 1 IDENTIFICATION DES MODELES (organisation physique) (suite)

NO	MODELES ET MODALITES	ENFANTS	INTERVENANTS	NIVEAU	FREQUENCE DE L'INTERVENTION PAR SEMAINE	DUREE DE L'INTERVENTION PAR SEMAINE
10		1	1	1e	(3x2)	03,00 hres
11		6	1	2e	4	02,00
12		16	2	Maternelle	1	01,00
13		6	1	3e	3	01,30
14		2	1	Récupération (1er cycle)	3	01,30
15		5½	1	3e	5	12,30
16		2	1	3e	5	03,30
17		5	1	2e	3	03,00
18		4	1	3e	3	03,00

TABLEAU NO 1 IDENTIFICATION DES MODELES (Organisation physique) (suite)

NO	MODELES ET MODALITES	ENFANTS	INTERVENANTS	NIVEAU	FREQUENCE DE L'INTERVENTION PAR SEMAINE	DUREE DE L'INTERVENTION PAR SEMAINE
19		10	1	2e	1 (except	01,30 (except
20		3	1	2e	4	04,00 hres
21		5	1	3e	4	04,00
22		2 1/3	1	1ère et 3e	5	01,40
23		1 2/3	1	3e et 6e	5	01,40

TABLEAU NO 2 OBJECTIF

NO	
1	Acquisition du programme de 3ième en français
2	Le développement intégral de l'enfant
3	Rééduquer certains sons ex.: "v" "f"
4	Rééduquer certains sons ex.: "ch"
5	Développer la vitesse et la latéralité
6	Rééduquer sons "ou" et "on"
7	Sensibiliser à une approche nouvelle en français. Favoriser l'écoute, la compréhension et l'interaction
8	Dépistage - Prévention - Expression orale
9	Intervenir comme professeur ressource
10	Rééducation en maths
11	Support pédagogique
12	Initiation à l'écrit
13	Support pédagogique
14	Support pédagogique
15	Acquisition du programme de 3ième en français. Rééducation
16	Faire un livre. Innovation dans l'enseignement du français
17	Rééducation (latéralité - fixation visuelle - sons)
18	Apprentissage des conjugaisons
19	Personnel au D.F.: Se faire accepter par les autres professeurs

TABLEAU NO 2 OBJECTIF (suite)

NO	
20	Rééducation en français (mécanisme de la lecture + compréhension)
21	Améliorer le comportement de lecteur pour l'entrée en 4ième
22	Support pédagogique en français (lecture)
23	Support pédagogique en mathématiques et en français

TABLEAU NO 3 PROGRAMME - METHODE - MATERIEL ET INSTRUMENT

NO	PROGRAMME Contenu intégré vs non intégré à celui du rég.	METHODE (syllabique, phonétique, globale, mixte, analytique)	MATERIEL ET TECHNIQUE	EFFICACITE DE L'ACTIVITE
1	5	5	Cahiers d'exercices	3
2	5	5-4	Audio-visuel, jeux éducatifs, diaporama, Merli-Perli, sorties, arts plastiques, boîte à surprise, théâtre, etc. (Milieu de vie)	5
3	1	3	Carton, tableau, images, pêche	2
4	5	3	Cartons (indices de discrimination visuelle)	1
5	1	3	Cartons (logique des idées vitesse)	4
6	5	3	Groupement (genre Glass) Livre - exercices	4
7	5	5	Table d'écoute + exercices écrits	5
8	5	5	Histoire - Dessin - Expression orale	5
9	5	5	Ecrire un livre	5
10	5	(Maths)	Exercices	4
11	5	5	Papier - carton (cartes)	5
12	5	5	Ecrire sur carton l'histoi	5

TABLEAU NO 3 PROGRAMME - METHODE - MATERIEL ET INSTRUMENT (suite)

NO	PROGRAMME Contenu intégré vs non intégré à celui du rég.	METHODE (syllabique, phonétique, globale, mixte, analytique)	MATERIEL ET TECHNIQUE	EFFICACITE DE L'ACTIVITE
13	4	5	Fiches	5
14	4	3	Groupements de mots de 5 lettres avec aspects semblables et différents sur tableau	4
15	5	2	Feuilles polycopiées d'exercices structuraux, livre marionnettes, chronomètre, devoirs, cartons, jeux (pêcher)	5
16	1	5	Histoire inventée et écrite par l'enfant. Carton, papier, broches, ciseaux, etc.	5
17	1	2	Manipulation, exercices, phonétiques, vignettes	?
18	5	3	Jeux éducatifs (fiches, course de voitures)	?
19	1	3	Tableau - Groupement de mots, lecture, jeux, exercices	?
20	1	2	Exercices de déchiffrage à partir de la méthode du Sablier	?
21	3	3	Cartons, strestoscope, lecture, suites logiques tableau (équipes)	?

TABLEAU NO 3 PROGRAMME - METHODE - MATERIEL ET INSTRUMENT (suite)

NO	PROGRAMME Contenu intégré vs non intégré à celui du rég.	METHODE (syllabique, phonétique, globale, mixte, analytique)	MATERIEL ET TECHNIQUE	EFFICACITE DE L'ACTIVITE
22	3	4	Jeux de cartons imagés, cahiers Guérin, Boîte de mots	3
23	5	Maths: traditionnelle Français: 5	Tableau, cartons, cahier, Vercheck	?

TABLEAU NO 4 PARTICIPATION

NO	Enfant (ind) -1.....+5	Intervenant (ind) -1.....+5	Intervenant-Enf. -1.....+5	Enfants-Enfants (équipe) -1.....+5	Intervenants-Inter (équipe) -1.....+5	Inter-Inter Enf.-Enf. (équipe) -1.....+5
1	2	4	4	1	-	-
2	5	5	5	5	5	5
3	3	5	4	1	-	-
4	2	5	4	-	-	-
5	5	5	4	-	-	-
6	5	5	5	-	-	-
7	5	5	5	5	5	5
8	5	5	5	3	5	4
9	5	5	5	-	5	-
10	5	5	5	-	-	-
11	5	5	5	2	-	-
12	4	5	5	4	5	4
13	5	5	5	-	-	-
14	5	5	5	5	-	-
15	5	5	5	1	-	-
16	5	5	5	5	-	-
17	4	5	4	1	-	-
18	4	5	4	1	-	-
19	5	5	5	4	1	-

TABLEAU NO 4 PARTICIPATION (suite)

NO	Enfant (ind) -1.....+5	Intervenant (ind) -1.....+5	Intervenant-Enf. -1.....+5	Enfants-Enfants (équipe) -1.....+5	Intervenants-Inter (équipe) -1.....+5	Inter-Inter Enf.-Enf. (équipe) -1.....+5
20	5	5	5	4	1	-
21	3	5	4	4	1	-
22	5	5	5	2	3	2
23	5	5	5	-	2	2
Total	102	114	108	48	33	22

TABLEAU NO 5 (relevé synthèse)

A. Données physiques							B. Données pédagogiques		
Catégories			Modèle "retiré"		Modèle "intégré"		Catégories	Modèle "retiré"	Modèle "intégré"
1. Enfants			34.3%		65.7%		1. Objectifs	Réduction (fr.-math.) Acquisition du programme régulier. Support pédagogique. Innovation. Acquisition de mécanismes. Se faire accepter.	Mêmes objectifs + développement intégral de l'enfant
2. Intervenants			48.5%		51.5%		2. Programme intégré vs non intégré (cote 1à5)	3.4	4.4
3. Niveau							3. Méthode syllabique-phonétique mixte-analytique-globale (cote 1à5)	3.5	4.4
Maternelle	8%	80%	0%	68%	8%	32%	4. Matériel et technique	Papier, cartons, fiches tableaux, livres, feuilles polycopiées, rétroprojecteur. Entraînement, exercices structuraux, théâtre de marionettes, expression orale et écrite Communication dessins	Comparable + table d'écoute/ comparable + milieu de vie, ateliers, tutorat, diaporama, arts plastiques, théâtre, correspondances-audio-visuels, etc.
Accueil	16%		8%		8%				
Premier cycle	64%		56%		8%				
Second cycle	12%		4%		8%				
4. Fréquence/semaine			78.8%		21.2%		5. Efficacité (cote 1à5)	4	4.3
							6. Participation (cote 1à5)	M= 3.36	M= 4.64
							Enfants (ind)	4.4	4.4
							Intervenants (ind)	4.9	5
5. Durée/semaine			72%		28%		Inter. - Enfant (équipe)	4.68	4.7
							Enfant - Enfant (équipe)	2.59	4.25
							Inter. - Inter. (équipe)	1.6	5
							Inter. - Inter. Enf.- Enf. (équipe)	2	4.5

3.1.1 ANALYSE DES DONNEES DE L'OBSERVATION

Avant de procéder à l'analyse des données colligées nous avons présenté (p. 70) sous forme de tableau, un relevé synthèse des données physiques regroupées en 5 catégories et des données pédagogiques regroupées en 6 catégories constituant 11 variables indépendantes. Nous allons contrôler et évaluer deux variables dépendantes qui sont les modèles "retiré" et "intégré".

A. L'organisation physique

a) Les enfants (195)

1° Modèle "retiré"

Le modèle "retiré" permet d'offrir des services pédagogiques ou orthopédagogiques à 67 enfants soit 34,3%.

2° Modèle "intégré"

Le modèle "intégré" permet d'offrir des services pédagogiques ou orthopédagogiques à 128 enfants soit 65,7%.

b) Les intervenants (33)

1° Modèle "retiré" (16/33)

Le nombre d'intervenants impliqués à l'intérieur du modèle "retiré" se limite au nombre de modalités représentées de ce modèle, soit 16, ce qui représente 48,5%.

2° Modèle "intégré" (17/33)

Le nombre d'intervenants impliqués à l'intérieur du modèle "intégré" s'élève à 17, soit 51,5%.

c) Le niveau

1° Distribution de l'intervention selon le niveau

Etude 1981			Etude 1980
Maternelle : 2/25 - 8%			3,30%
Accueil : 4/25 16%	> 80%		78,03%
Premier cycle : 16/25 64%			
Second cycle : 3/25 12%			18,65%

N.B.: Les données de cette année sont proportionnellement comparable à celles de 1980 exceptées en Maternelle. Mais ici encore nous aurions obtenu 4% en 1981 si nous n'avions relevé qu'une modalité. Seule l'objectif différent nous a fait représenter deux modalités de ce modèle.

2° Distribution de l'intervention selon les modèles

1° Modèle "retiré" (17/25)

Maternelle	: 0/25	0%	
Accueil	: 2/25	8%	
Premier cycle	: 14/25	56%	68%
Second cycle	: 1/25	4%	

2° Modèle "intégré" (8/25)

Maternelle	: 2/25	8%	
Accueil	: 2/25	8%	
Premier cycle	: 2/25	8%	32%
Second cycle	: 2/25	8%	

d) La fréquence de l'intervention par semaine (75,5)

Modèle "retiré"	59,5	78,8%
Modèle "intégré"	16	21,2%

e) La durée de l'intervention par semaine (77 heures)

Modèle "retiré"	55:20	72%
Modèle "intégré"	21:40	28%

Discussion des données physiques

Il apparait que le modèle "intégré" permet d'intervenir auprès d'un nombre supérieur d'enfants soit 65,7% contre 34,3% dans le modèle "retiré". D'autre part le nombre d'intervenants s'avère également supérieur dans ce modèle soit 51,5% (modèle "intégré") pour 48,5% (modèle "retiré"). Les intervenants ressources étant souvent le professeur de l'Opération renouveau ou ceux de l'orthopédagogie qui s'ajoutent au professeurs du régulier et au dénombrement flottant pour former une équipe. Le premier cycle est toujours le lieu privilégié de l'intervention en D.F. L'accueil est également un champ d'action possible au premier cycle (64% 16% 80%). Le préscolaire ne reçoit que 8% du temps des interventions et le second cycle 12%.

L'intérêt se manifeste en comparant le temps de la tâche de l'intervenant dans chacun des modèles. Dans le modèle "retiré", 68% du temps de l'intervenant est consacré à 34,3% des enfants. Alors que dans le modèle "intégré", 32% du temps de la tâche peut être consacré à 65,7% des enfants, ce qui signifie que le modèle "intégré" offre une économie de temps, deux fois supérieure pour un nombre d'enfants deux fois plus grand.

La fréquence de l'intervention est actuellement près de 4 fois supérieure dans le modèle "retiré" (78,8% vs 21,2%). Et la durée de l'intervention est de 72% dans le modèle "retiré" alors qu'elle n'est que de 28% dans le modèle "intégré".

Ici encore le modèle "retiré" absorbe 3 fois plus de temps que le modèle "intégré".

B. Analyse des données pédagogiques

1. Objectif

1° Modèle "retiré"

Le modèle "retiré" a des objectifs très variés: rééducation en français ou en mathématiques, prise en charge du programme de français, support pédagogique, innovation méthodologique du français, acquisition de certains mécanismes grammaticaux, moyen d'acceptation du rôle du D.F.

2° Modèle "intégré"

Le modèle "intégré" conserve les objectifs du premier modèle avec en plus celui du développement intégral de l'enfant.

2. Programme - Méthode - Matériel et instrument

1° Programme: Contenu intégré vs non intégré (à celui du régulier) (cote 1 à 5)

a) Modèle "retiré"

La cote est de 3,4

b) Modèle "intégré"

La cote est de 4,4

2° Méthode (Cote 1 à 5) Syllabique (1), Phonétique (2), Mixte (3), Analytique (4), Globale (5)

a) Modèle "retiré"

La cote est 3,5

b) Modèle "intégré"

La cote est 4,4

3° Matériel et technique

a) Modèle "retiré"

Papier, carbons, fiches, tableaux, livres, feuilles polycopiées, entraînement (latéralité, motricité, discrimination visuelle, auditive). Exercices structuraux, jeux éducatifs, théâtre de marionnettes, expression orale et écrite, communication, dessin, devoirs, suites logiques, exercices de déchiffrage (syllabe et son).

b) Modèle "intégré"

Le matériel est comparable au premier modèle. On y trouve en plus la table d'écoute. Les techniques sont également comparables avec en plus à l'intérieur des ateliers: les sorties dans le milieu de vie, des activités de tutorat et d'intégration (valorisation sociale), le diaporama, les arts plastiques, la boîte à surprise, le théâtre, la correspondance, les montages audio-

visuels, etc...

4° Efficacité (cote 1 à 5)

1° Modèle "retiré"

La cote est 4

2° Modèle "intégré"

La cote est 4,3

N.B.: L'efficacité a été évaluée (1à5) selon que l'activité proposée nous est apparue pertinente du point de vue pédagogique et orthopédagogique. Dans l'impossibilité d'évaluer l'activité: (activités morcelées), nous avons inscrit un point d'interrogation.

3. Participation (cote de 1 à 5)

1) Enfants (individuellement)

1° Modèle "retiré"

La cote est 4,4

2° Modèle "intégré"

La cote est 4,4

2) Intervenants (individuellement)

1° Modèle "retiré"

La cote est 4,9

2° Modèle "intégré"

La cote est 5

3) Intervenant-enfant

1° Modèle "retiré"

La cote est 4,68

2° Modèle "intégré"

La cote est 4,7

4) Enfants-enfant (équipe)

1° Modèle "retiré"

La cote est 2,59

2° Modèle "intégré"

La cote est 4,25

5) Intervenants-Intervenants (équipe)

1° Modèle "retiré"

La cote est 1,6

2° Modèle "intégré"

La cote est 5

6) Inter-Inter - Enfants-enfants (équipe)

1° Modèle "retiré"

La cote est 2

2° Modèle "intégré"

La cote est 4,5

Discussion des données pédagogiques

Le modèle "intégré" a les mêmes objectifs que le modèle "retiré" sans pour autant perdre de vue l'enfant dans son développement intégral. Ce modèle est donc plus axé vers des objectifs pédagogiques sans exclure la possibilité d'intervenir d'une manière orthopédagogique si le besoin se fait sentir.

D'autre part le modèle "intégré" respecte davantage le programme de la classe régulière (cote 4,4) que ne le fait le modèle "retiré" (cote 3,4).

Les méthodes employées à l'intérieur du modèle "intégré" se rapprochent davantage des méthodes globales et analytiques (cote 4,4) dans ce sens elles s'inscrivent dans la philosophie du nouveau programme de français au primaire.

Les méthodes utilisées à l'intérieur du modèle "retiré" sont plus éloignées de cette philosophie et plus axées sur une approche mixte (cote 3,5).

Le matériel et les techniques sont comparables mais le modèle intégré offre plus de possibilité, sans rompre avec le milieu "normal" de l'enfant, c'est-à-dire toute la dimension pédagogique de la classe régulière.

La cote de l'efficacité est évidemment arbitraire. Malgré ce caractère elle permet de faire ressortir que les activités proposées à l'intérieur du modèle intégré (4,3 vs 4 dans le modèle intégré) sont légèrement supérieures.

La participation individuelle et d'équipe apparaît égale ou supérieure dans le modèle "intégré" dont la moyenne est de 4,64 contre 3,36 dans le modèle "retiré".

Conclusion

Il ressort de nos données physiques et pédagogiques que nos variables dépendantes soient le modèle "retiré" et le modèle "intégré" apparaissent différentes l'une de l'autre. Le modèle "intégré" se présente supérieur au modèle "retiré" bien que la fréquence de son utilisation et le temps qu'on y consacre soient actuellement inférieurs à ceux du modèle retiré.

3.2 Les données des entrevues

Voir page 82 au verso

3.2.1 Analyse des données des entrevues

Nous allons analyser chacun des tableaux séparément pour tenter de dégager les qualités respectives des modèles "retiré" et "intégré", en discutant les données de chacun des tableaux.

A l'intérieur de chacun des tableaux nous allons comparer la moyenne des réponses des 8 groupes de répondants puis la moyenne des réponses de chacun de ces groupes. Nous pensons faire ressortir ainsi les valeurs de nos variables dépendantes: les modèles "retiré" et "intégré".

page inversée

Introduction

Les entrevues nous ont permis de recueillir, auprès de 116 répondants des données sur: la perception de la formule et du professeur en D.F.; la rééducation; l'enfant et les relations interpersonnelles. Nous avons ainsi identifié 4 catégories auxquelles se sont rattachées plusieurs propriétés. Chacune des catégories est représentée avec ses propriétés dans un tableau.

Nous vous présentons donc 4 tableaux regroupant "quantitativement" les données colligées des entrevues. Une cote "critériée" est attribuée à chacune des propriétés. Elle permettra d'évaluer les modèles "retiré" et "intégré".

TABLEAU NO 6 LA PERCEPTION DE LA FORMULE ET DU PROFESSEUR EN D.F. (1ère catégorie)

NO	PROPRIETES	Rep	Modèle "retiré"			Modèle "intégré"		
		116	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3
1.1	La formule en D.F.	D (5 rep)	2.4	3.4	3.8	3	3.66	4.33
1.2	Le prof. en D.F.	DFA (2 rep)	2.5	2	4	3	1	3
1.3	Le rôle du prof. en D.F.	DF (5 rep)	O(1X) 1.66	2.5	4	4	3	4
	Cotes (0à5)	OR (4 rep)	3	2.5	4	2	O(1X) 5	3
	Questions: 1.1, 1.2	A (15 rep)	1	2	3	1	3	3
	Cotes:	ORT (17 rep)	2.6	2.2	3.8			
	0 : ne sait pas ça n,existe pas	Rg 1e (36 rep)	2.25	2.5	5	4	3	4
	1 et 2 : perception médicale (rééducative)	Rg 2e (32 rep)	3	3	3.5	5	5	3
	3 : support pédagogique (éducative + rééducative)	M	2.23	2.24	3.87	3.14	3.38	3.47
	4 et 5 : perception pédagogique (éducative)							
	Question: 1.3							
	Cotes:							
	1 : pas souhaitable							
	3 : souhaitable							
	5 : très souhaitable							
	N.B. O(IX): cote O, une fois ne figure pas dans la moyenne							

Sigles:

D : direction
DFA : prof. en dénombrement flottant à l'accueil
DF : prof. en dénombrement flottant au rg.
OR : prof de l'opér. renouveau
A : prof de l'accueil
ORT : prof de l'orthopédagogie
Cat. : catégorie
Rg 1e : prof au rég. 1er cycle
Rg 2e : prof au rég. 2e cycle
Rep : répondant

3.2.1.1 La perception de la formule et du professeur en D.F. (Tableau no 6) (1ère catégorie)

a) Modèle "retiré"

1.1 et 1.2: La formule (1.1) et le prof. en D.F. (1.2)

La formule en D.F. (1.1) et le prof. en D.F. (1.2) sont perçus "médicalement". La formule est rééducative (2,23) et le professeur est un rééducateur (2,24). Les prof. en D.F. au régulier, les prof. de l'accueil (1.1); les prof. D.F. à l'accueil (1.2) sont les meilleurs témoins de cette perception alors que les prof. de l'OR, de l'ORT et du Rg (1.1), les directions et les prof. Rg du 2e cycle (1.2) témoignent d'une perception qui serait à la fois éducative et rééducative dans le sens d'un support pédagogique.

1.3: Le rôle du professeur en D.F.

D'autre part le rôle du prof. en D.F. est souhaitable (3,87). Les prof. en D.F. (4), les ORT (3,8), les directions (3,8), l'estiment plus que souhaitable. Les prof. du régulier au 1er cycle, l'estiment très souhaitable (5).

b) Modèle "intégré"

1.1 et 1.2: La formule (1.1) et le prof. en D.F. (1.2)

La formule en D.F. (1.1) et le prof. en D.F. (1.2) sont perçus comme un support pédagogique ce qui signifie pour nous une perception à la fois éducative et rééducative de

l'une (3,14) et de l'autre (3,38).

Les professeurs de l'accueil (1) et les OR (2) ne partagent pas cette conception de la formule (1), de même le DFA, du prof. en D.F. (1).

Par contre le D.F. (4), le Rg le (4) et le Rg 2e (5) ont une perception pédagogique de la formule en D.F. Le prof. en D.F est perçu comme un pédagogue par les OR (5) et les Rg 2e (5). Les directions tendent vers cette conception (3,66).

1.3: Le rôle du prof. en D.F.

Le rôle du prof. en D.F. est souhaitable (3,47) pour tous les répondants. Il est même plus que souhaitable pour les directions (4,33), les DF (4), le Rg le (4).

c) Discussion

La perception de la formule et du prof. en D.F. se révèle d'éducative-rééducative à éducative dans le modèle "intégré" alors qu'elle se révèle de rééducative à éducative-rééducative dans le modèle "retiré"

D'autre part le rôle du prof. en D.F. apparaît souhaitable dans le modèle "retiré" (3,87) et "intégré" (3,47). Mais le prof. en D.F. du modèle "retiré" serait à peine plus souhaitable que le prof. en D.F. du modèle "intégré".

TABLEAU NO 7 LA REEDUCATION (2e catégorie)

NO	PROPRIETES	Rep	Modèle "retiré"							Modèle "intégré"						
		116	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
2.1	L'origine des troubles d'apprentissage: l'enfant (1); la famille (3); l'école(5)	D (5)	2.8	2.8	2.6	2.2	2.2	0	2.25	3	3	5	5	3	0	3.5
2.2	Les objectifs de la formule en D.F.: rééduquer (1); éduquer et rééduquer (3) éduquer (5)	DFA (2)	1	2	2	2	2	3	O(1X) 1	1	3	3	3	3	3	0
2.3	Contenu de la formule en D.F.: ne sait pas (0); spécifique (1); mitigé (3); identique (5) (programmes + méthodes + instruments par rapport à ceux du régulier)	DF (5)	2.66	3	3	2	1.75	2,75	3	3	4	3	2	3	4	4
2.4	Responsabilité de la division du modèle D.F. (1); mitigé (3); concertation (5) (mitigé: D.F. après consultation)	OR (4)	3	4	2	4	2.5	2	2	3	2	O(1X) 3	5	3	1	5
2.5	Modèle pratiqué cette année: ne sait pas (0); ○ (1); □+ ○ (3); □ (5)	A (15)	2	1	3	2	2.33	2.3	O(1X) 5	2	1	5	3	3	3	5
2.6	Modèles véhiculés dans l'école depuis l'implantation de la formule en D.F.: ne sait pas (0); ○ (1); □ + ○ (3); □ (5)	ORT (12)	2.42	1.8	3.4	4.2	2.6	O 1X 3.5	3							
		RG 1e (36)	2.75	2	3	5	2	3.66	4	2.75	1	4	5	4	2.33	4
2.7	Modèle(s) préféré(s): ne sait pas (0); ○ (1) □ + ○ (3); □ (5)	RG 2e (32)	2.9	1	O 3X 0,75	4	O 1X 1	O 1X 2.33	3	2.75	1	O 1X 5	5	O 1X 5	O 1X 5	3
	N.B.: Le chiffre en ( ) indique la cote O(IX) cf. tableau no. 6 (03X) cote 0 est incluse	M	2.44	2.2	2.46	3.17	2.04	2.79	2.9	2.5	2.14	4	4	3.42	3.05	4.08

3.2.1.2 La rééducation (tableau no 7) (2e catégorie)

a) Modèle "retiré"

2.1: L'origine des troubles d'apprentissage

La moyenne de nos répondants situe l'origine des troubles d'apprentissage à mi-chemin entre l'enfant et la famille (2,44).

Le DFA la situe dans l'enfant (1) alors que la D, le DF, l'OR, le Rg le et 2e semblent rendre la famille plus responsable que l'enfant.

2.2: Les objectifs de la formule en D.F.

Les objectifs sont davantage orientés sur "rééduquer" (2,2) l'enfant et tendent vers "éduquer-rééduquer". On retrouve à l'A et au Rg 2e l'objectif coté 1: rééduquer.

Par contre la D (2,8) et le DF (3) croient que l'objectif de la formule en D.F. est éduquer-rééduquer, alors que l'OR s'oriente vers "éduquer" (4).

2.3: Contenu de la formule en D.F.
(programmes - méthodes - instruments)

Le contenu de la formule en D.F. est à la fois spécifique au DF et mitigé (2,46), c'est-à-dire à la fois identique aux programmes, méthodes et instruments du Rg et spécifique au D.F. En d'autres mots le DF utilise dans l'ensemble autant le contenu de la classe régulière qu'un contenu particulier diffé-

rent de celui du régulier.

Le Rg 2e semble ignorer le contenu de la formule et c'est probable puisqu'il n'est concerné qu'à 4% (cf tableau no 5) dans le modèle "retiré".

2.4: Responsabilité de la décision du modèle

La majorité estime que le D.F. doit décider seul de son modèle après consultation (3,17).

Toutefois, le Rg 2e (4), l'ORT (4,2), l'OR (4) estiment qu'il doit y avoir concertation alors que le Rg le demande la concertation (5).

Notre rapport de la première étape relevait le souhait du DF que la concertation se fasse pour 63,13% alors que 22,80% souhaitaient décider seul, 14,03% n'avaient pas d'opinion. Le DF de cette étude se situe à mi-chemin entre la décision mitigée et individuelle.

2.5: Modèle pratiqué cette année

Le modèle pratiqué est majoritairement le retrait de l'enfant, c'est-à-dire, le modèle "retiré" avec quelque insertion dans la classe régulière (2,04). Cette donnée se confirme à trois reprises (1ère: première partie 79-80; 2e: l'observation; 3e: l'interview).

Le Rg 2e ou bien ignore le modèle pratiqué (0(1X)) ou bien ne connaît que le modèle "retiré" (1).

2.6: Modèles véhiculés dans l'école depuis l'implantation de la formule en D.F.

Si le modèle "retiré" est plus utilisé il semble que des expériences antérieures aient permis une plus grande insertion dans la classe régulière (2,79). La moyenne se situe presque à mi-chemin entre le modèle "retiré" (1) et le modèle "intégré" (5).

Notons que la D nouvelle dans chacune des écoles n'a pu identifier les modèles véhiculés à l'intérieur de l'école les années précédentes (0).

2.7: Modèle (s) préféré (s)

Les modèles préférés semblent être le modèle intégré et le modèle retiré (2,9) ce que nous appelons le modèle "semi-intégré". Les expériences antérieures n'ont certes pas été négatives. Nous avons noté dans une école qui avait connu le modèle "intégré" un regret d'être passée au modèle "retiré". Ou bien on a connu le modèle "intégré" et on le souhaite de nouveau, ou bien on ne la pas connu et on le souhaite encore sans pour autant exclure le modèle "retiré". Il semble qu'une combinaison des deux répondraient aux besoins du milieu scolaire.

Le DFA se différencie nettement de cette tendance (1) ou ne se prononce pas (0). L'A aussi a une position extrême. Dans une

école l'A préfère le modèle "intégré" (5) et dans l'autre elle ne se prononce pas (0).

Le Rg le, préfère le modèle plus "intégré" que "retiré"(4).

b) Modèle intégré

2.1: L'origine des troubles d'apprentissage

Le résultat est sensiblement comparable à celui du modèle retiré (2,5 vs 2,44) au plan général et particulier.

2.2: Les objectifs de la formule en D.F.

Les objectifs du modèle intégré sont également comparables à ceux du modèle retiré (2,14 vs 2,2).

Seul l'avis du DFA (3 vs 2) et du DF (4 vs 3) semble se distinguer pour un objectif plus éducatif que rééducatif. Etant les principaux intéressés, nous estimons que cette nuance est importante et place le modèle intégré à un niveau différent du modèle retiré, celui de l'objectif éducatif de toute éducation et même de la rééducation. Cette nuance toutefois ne semble pas être perçue par les autres répondants et tout spécialement par ceux de l'OR qui au contraire inversent la situation (2 vs 4).

2.3: Contenu de la formule en D.F.
(programmes - méthodes - instruments)

La différence de moyenne est nettement marquée entre le modèle

"retiré" et "intégré" (4 vs 2,46). Le contenu du modèle intégré s'avère donc plus identique à celui du régulier. Le contraire serait difficilement conciliable puisque l'action s'exerçant à l'intérieur de la classe régulière doit évidemment s'harmoniser avec elle.

Cependant les premiers intéressés soient le DF ne définissent pas leur contenu différemment dans un modèle comme dans l'autre (3 vs 3).

Le Rg le le juge légèrement différent (4 vs 3); le Rg 2e (5 vs 0,75), la D (5 vs 2,8) et l'A (5 vs 3) le jugent très différent.

2.4: Responsabilité de la décision du modèle

La moyenne de 4 du modèle intégré contre 3,17 du modèle retiré situe le modèle "intégré" à un niveau de concertation décisionnelle plus grande.

Pourtant ce n'est pas l'opinion du DF. Ce dernier estime avoir une responsabilité décisionnelle aussi importante dans le modèle "intégré" (2) que dans le modèle "retiré" (2).

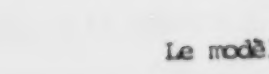
La D (5), l'OR (5), le Rg le et 2e (5) ne le pensent pas ainsi. Ils considèrent que cette responsabilité doit découler d'une concertation.

2.5: Modèle pratiqué cette année

Le modèle "intégré" n'est pratiqué à l'intérieur de notre population que dans deux écoles et rarement à l'état pur. La moyenne de 3,42 obtenue est représentative du fait DF dans ces écoles.

Nous avons déjà souligné que le DF qui pratique le modèle "intégré" pratique également le modèle "retiré".

2.6: Modèle véhiculés dans l'école depuis l'implantation de la formule

Le modèle "semi-intégré"  a été véhiculé (3,05) antérieurement dans les écoles. L'OR n'a connu que le modèle "retiré" (1) et le DF dit que les modèles antérieurs tendaient davantage vers l'intégration (4).

2.7: Modèle (s) préféré (s)

Les répondants qui ont connu le modèle "intégré" préfèrent ce modèle avec à l'occasion le modèle "retiré" (4,08).

c) Discussion

L'origine des troubles d'apprentissage et les objectifs de la formule en DF sont sensiblement comparables du modèle "retiré" au modèle "intégré", d'autant plus que le même DF est impliqué dans l'un et l'autre modèle. La responsabilité de la décision du modèle apparaît également comparable dans le modèle "retiré" et "intégré" surtout en ce qui concerne le DF.

Là où la différence nous apparaît importante c'est au niveau du contenu de la formule en DF qui s'avère plus près de celui de la classe régulière dans le modèle "intégré" que dans le modèle "retiré". Ceci évidemment peut avoir des conséquences pédagogiques. Les enfants risquent moins de perdre contact avec le vécu régulier dans le modèle "intégré" que dans le modèle "retiré".

Les résultats concernant la pratique des modèles à l'interview sont à l'image des résultats de l'observation. Le modèle "retiré" apparaît toujours fréquent de 70% à 100% et le modèle "intégré" à 30%. Le modèle semi-intégré pourrait être pratiqué à plus de 30%. Au cours de nos observations nous avons remarqué que des 5 DF, 4 ont fait des insertions dans la classe régulière et qu'un DFA est passé du modèle "retiré" au modèle "semi-intégré". Notre étude n'a retenu toutefois que les modèles les plus habituels de chaque DF et DFA.

Le modèle préféré apparaît ou bien le modèle "semi-intégré" ou bien le modèle "intégré" avec une pratique partielle du modèle "retiré".

TABLEAU NO 8 L'ENFANT (3e catégorie)

NO	PROPRIETES	REP	Modèle "retiré"							Modèle "intégré"						
			3.1	3.2	3.3.	3.4	3.5	3.6	3.7	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
3.1	Motif(s) de référence: ne s'applique pas (0); problème socio affectif (1); trouble d'apprentissage en fr. (2); trble d'appr. en maths (3); support pédagogique (5)	D (5)	2.7	3	3.6	(3bIX)	0(2X) 2.33	(3a3X) 2.8	0(IX) (3a2X) (3bIX) 2.33	5	3	4	0(IX) 3b	0 (IX) 3a	2	0(IX) 3a
3.2	Efficacité de l'intervention en D.F.: ne sait pas ou ne s'applique pas (0); peu adéquate (1); variable (2); adéquate (3); très adéquate (5)	DFA (2)	2.7	2	4	(3bIX) 5	0(IX) 5	3b	3b	2.5	3	4	5	5	3b	3b
3.3.	Durée moyenne de l'intervention: ne sait pas ou ne s'applique pas (0); 1 à 2 ans (1); 6 à 10 mois (2); 3 à 5 mois (3); variable (4); 0 à 2 mois (5).	IF (5)	2.5	3	4	(3aIX) 2.75	3	(3aIX) (3bIX) 3.25a	(3a2X) 3b	3.75	2.5	0(IX) 4(IX)	0(IX) (3aIX)	(3aIX) 5	0 (IX) (3aIX)	0(IX) (3aIX)
3.4	Modèle préféré de l'enfant: ne sait pas (0); ○ (1); □ + ○ (3a); ça dépend des enfants (3b); □ (5)	OR (4)	2.5	3	4	2	2	4	3a	2.5	0	0(IX) 4(IX)	3b	5	0(IX) 3a	0(IX) 5
3.5	Modèle le plus efficace; ne sait pas (0); ○ (1); □ + ○ (3); □ (5)	A	2	1	4.5	(3bIX) 1	3	3a	3b	2	1	5	1	1	3a	3b
3.6	Jugement de l'enfant D.F. par les enfants Rg: ne s'applique pas ou ne sait pas (0); négatif (1); indifférent (3a); ça dépend des enfants (3b); positif (5).	ORT	2.75	2	0(IX) 3.5	(3b2X) 1	3	(3a2X) (3b1X) 3.8	3.4(b)							
3.7	Jugement de l'enfant par lui-même: ne s'applique pas ou ne sait pas (0); négatif (1); indifférent (3a); ça dépend des enfants (3b); positif (5).	RG 1e	2.9	3	4	1	2.5	4.25	4.25	0(IX) 2.5	0(IX) 3	0 (IX) 4	3b	3b	0(IX) 5	0(IX) 5
	N.B. 1) 3.6 et 3.7: négatif: malchanceux, mauvais, pas bons, bébés lala ... positif: chanceux, bons ... 2) Le chiffre en ( ) indique la cote 3) 0(IX) cf. tableau no. 6 4) (3a3,IX) ou (3bI,2X) cote incluse dans la moyenne	RG 2e	0(IX) 2	0(IX) 2	0(2X) 3.5	(3aIX) (3bIX) 1	2.33	0(IX) (3aIX) 4.33	0(IX) 3.66(4)	0	0	0	(3aIX) 5	(3aIX) 5	0	0
		M	2.5	2.5	3.88	2.42	2.91	3.26	3.14	3.04	2.5	4.16	3.25	3.66	3.5	3.66

3.2.1.3 L'enfant

a) Modèle "retiré"

3.1: Motif (s) de référence

Le motif de référence peut être un trouble d'apprentissage autant en français qu'en mathématiques (2,5) avec possibilité de recourir occasionnellement à un support pédagogique surtout au Rg le (2,9).

3.2: Efficacité de l'intervention

L'efficacité de l'intervention va de variable à adéquate (2,5). On peut être ou ne pas être satisfait de l'intervention faite dans le modèle "retiré", l'A l'estime peu adéquate.

3.3: Durée moyenne de l'intervention

La durée de l'intervention est également variable (3,88). Ca dépend des enfants, du temps alloué et d'autres facteurs sans doute comme l'interaction des intervenants, le contenu de l'intervention, etc...

3.4: Modèle préféré de l'enfant

D'après l'opinion générale des intervenants, le modèle préféré de l'enfant est surtout le retrait et occasionnellement l'intervention dans la classe régulière (2,42). On estime

toutefois que certains enfants préfèrent rester en classe régulière alors que d'autres aiment être retirés de la classe.

Un DFA croit au contraire que l'enfant préfère le modèle intégré (5).

3.5: Modèle le plus efficace

L'opinion générale considère le modèle semi-intégré le plus efficace (2,91) lequel est également le modèle préféré (cf. 2,7a).

Il apparaît toutefois que 2 fois sur 5 la D, et 1 fois sur 2, le DFA, ne se sont pas prononcés à ce sujet (0). D'autre part le 2e DFA considère que le modèle "intégré" est le plus efficace (5).

3.6: Jugement de l'enfant DF par les enfants Rg

Le jugement général moyen est l'indifférence (3,26). Toutefois ce jugement passe parfois de l'indifférence au "ça dépend des enfants", c'est-à-dire que quelques uns sont considérés malchanceux, mauvais, pas bons, bébés lala ... et d'autres chanceux, bons, etc...

La fréquence de l'indifférence (3a) au "ça dépend des enfants" (3b) est de 9x3a vs 3x3b.

L'OR (4), l'ORT (3,8), le Rg 1e (4,25) et le Rg 2e (4,33) se situent plus près du jugement positif que les autres répondants.

3.7: Jugement de l'enfant par lui-même

Le jugement de l'enfant par lui-même est également en général l'indifférence (3,14). Mais la fréquence du "ça dépend des enfants" (3b) est légèrement plus grande (6x3b vs 5x3a) que l'indifférence (3a). Nous pouvons dire ce ces enfants qu'ils se considèrent peut-être négativement mais qu'ils sont contents. Quitter la classe régulière semble souvent être un privilège qui peut sans doute compenser suffisamment les manquants du retrait.

b) Modèle "intégré"

3.1: Motifs de référence

D'après la moyenne générale de 3,04 les motifs de référence de l'enfant au DF à l'intérieur d'un modèle "intégré" sont la demande de support pédagogique pour résoudre les problèmes d'apprentissage.

Le Rg 2e n'étant pas souvent impliqué, ignore ces motifs (0). La situation ne s'applique pas dans une école au Rg 1e (0). Le DFA (2,5), l'OR (2,5), l'A (2) estiment que la raison de la référence est le trouble d'apprentissage. La D (5) et le DF (3,75) pensent que c'est d'abord un recours, un support pédagogique.

3.2: Efficacité de l'intervention en DF

L'efficacité de l'intervention va de variable à adéquate (2,5). On peut donc être ou ne pas être satisfait de l'intervention du D.F. dans le modèle "intégré" (2,5). L'A (1) l'estime peu adéquate, l'OR et le Rg 2e l'ignorent (0). La D, le DFA et le Rg le la jugent adéquate (3).

3.3: Durée moyenne de l'intervention

La durée de l'intervention est variable (4,16). Plusieurs facteurs en sont responsables comme l'enfant lui-même, le temps alloué, l'interaction des intervenants, le contenu de l'intervention, etc... Le Rg 2e, le Rg le, l'OR et le DF n'ont pas d'opinion à ce sujet (0); l'A l'estime à un temps très court (5), soit de 0 à 2 mois.

3.4: Modèle préféré de l'enfant

De l'avis des 30% qui pratiquent le modèle "intégré", le modèle préféré de l'enfant est le modèle "semi-intégré" (3,25). L'A croit que c'est le modèle "retiré" (1). "Ca dépend des enfants" (3b) disent la D, l'OR, et le Rg le. Le DFA (5) croit que c'est le modèle "intégré" et l'avis est partagé chez le Rg 2e (3a 1X et 5 1X). Une fois sur deux la D et le DF n'ont pas donné d'opinion (0).

3.5: Modèle le plus efficace

Ce serait le modèle "semi-intégré" à 80% et "intégré" à 20% (3,66). L'A (1) croit toujours que c'est le modèle "retiré". Le Rg le (3b) pense que "ça dépend des enfants" alors que le DFA (5), l'OR (5) estiment que c'est le modèle "intégré". Ici également 1 fois sur 2 la D n'a pas donné son opinion (0).

3.6: Jugement de l'enfant par les enfants Rg

C'est l'indifférence ou c'est positif (3,5). Le Rg 2e, le DF, l'OR et le Rg le n'en savent rien (0): la D (2) balance du négatif à l'indifférence et le DFA (3b) est d'avis que "ça dépend des enfants". Le Rg le (5) pour sa part dit que c'est positif, celui-ci est d'ailleurs bien placé pour le savoir.

3.7: Jugement de l'enfant par lui-même

C'est partagé entre l'indifférence (2X 3a), le positif et le "ça dépend des enfants" (2x3b) (3,66). Le Rg 2e, le Rg le, le DF, l'OR et le D, n'avaient pas d'opinion à ce sujet (0).

c) Discussion

Les motifs de référence d'un enfant en DF sont généralement les troubles d'apprentissage en français et aussi en mathématiques dans le modèle "retiré" et "intégré". Les mêmes motifs se retrouvent dans les deux modèles mais l'idée première du modèle "intégré" est de recourir d'abord à un support pédagogique.

L'efficacité de l'intervention et la durée de l'intervention sont variables dans un modèle comme dans l'autre. L'A se prononce sur le peu d'efficacité de l'intervention dans chacun des modèles.

Pour les tenants du modèle "retiré" le modèle préféré de l'enfant est le modèle "retiré" avec occasionnellement l'intervention dans la classe régulière. Pour les tenants du modèle "intégré" et "retiré" ou "semi-intégré", le modèle préféré de l'enfant est le modèle "semi-intégré".

Le modèle le plus efficace se rapproche plus du modèle semi-intégré dans la section modèle "retiré" que du modèle retiré. On juge donc plus efficace un modèle qu'on ne pratique presque pas mais qui a déjà été pratiqué dans l'école. Dans la section modèle "intégré" le modèle efficace est le modèle "semi-intégré" lequel est pratiqué et le modèle "intégré".

Le jugement de l'enfant par les autres enfants et par lui-même est relativement plus négatif dans le modèle retiré que dans le modèle "intégré".

TABLEAU NO 9 LES RELATIONS INTERPERSONNELLES (4e catégorie)

NO	PROPRIETES	REP	Modèle "retiré"				Modèle "intégré"			
			4.1	4.2	4.3	4.4	4.1	4.2	4.3	4.4
4.1	Echanges verbales et écrites: (programmes-méthodes-instruments): ne sait pas (0); inexistantes (1); rares (2); fréquentes (3); très fréquentes (4).	D	O(IX) 2.5	(O3X) (1 IX) 1.2	O(IX) 1(2X) 3.5	Amour des enf. + compétence. Leadership + persuasion Entre-gens Souples se	O(IX) 3	5	O(IX) 1(IX)	Amour des enfants + compétence Leadership + compétence
4.2	Activités communes: ne sait pas ou aucune (0); ORT + D.F. (1); OR + DF (2); Rg + DF ou OR (3); Rg + DF + OR (4); Rg + DF + CR + ORT (5)	DFA	2.5	0	4 et O(IX) 2	Entre-gens Flexibilité	3	0	2	Entre-gens
		DF	(1 IX) 2.62	(O2X) (1 IX) 1.5	O(3X) 5	Objectivité - Acceptation inconditionnelle positive - Pouvoir travailler en groupe	3.75	5	O(IX) 5	Imagination Objectivité
4.3	Le modèle le plus favorable aux relations interpersonnelles: pas une question de modèle (0); ne sait pas (1); ○ (2); □ + ○ (3); le modèle influence (sans préciser lequel (4); □ (5)	OR	O(IX) 3	3	O(IX) 5	Ouverture Adaptation	O(IX) 4	4	5	Exempte de problèmes émotifs compétence
		A	2	0	O(IX) 4et O(IX)	Initiative Souplesse	2	0	0	Initiative
4.4	Qualité première du prof en DF.	ORT	2.8	(O 3X) (1 IX) 0.6	O(2X) 4 et O(IX) 4	Confiance Adaptation Souplesse Entre-gens Ouverture				
	N.B.: 1) Le chiffre entre ( ) indique la cote 2) O(IX) cf. tableau no. 6 3) (O,I, 2.X) ou 1.1.2.x) cote 0 ou 1 incluses dans la moyenne	Rgle	3	(O IX) 1.75	4	Souplesse "	4	4.5	4.5	Souplesse " "
		Rg2e	O(IX) 1.66	(O IX) (1 IX) 1.25	O(IX) 4.33	Disponibilité Souplesse " Ouverture	3	3.5	5	Souplesse Disponibilité
		M	2.51	1.16	3.97	Souplesse	3.25	3.14	4.3	Compétence Souplesse

3.2.1.4 Les relations interpersonnelles

a) Modèle "retiré"

4.1: Echanges verbaux et écrits

Les échanges interpersonnels verbaux et écrits apparaissent peu fréquents dans le modèle "retiré" (2,51). On les estime très rares (1,66) au Rg 2e, rares (2) à l'A; assez fréquents à l'OIT 92,8), et fréquents à l'OR et au Rg 1e (3).

4.2: Activités communes

Les activités communes se limitent en moyenne entre les intervenants OR et DF. La D ignore le fait ou dit qu'elle n'existe pas à 3 reprises. Le DFA, 2DF, 1 A, 3 ORF, 1 Rg 1e et 2e avouent qu'elles ne se font pas. Il y aurait également des interventions communes entre le Rg et l'OR (3).

4.3: Le modèle le plus favorable aux relations interpersonnelles

D'après la moyenne générale (3,07), le modèle peut influencer sur les relations interpersonnelles. Plusieurs cependant estiment que le modèle importe moins que la personnalité du DF, que ce n'est pas une question de modèle (3). C'est l'opinion de 1 D, de 3 DF, de 1 OR, de 2 A, de 3 ORF et de 1 Rg (1 école).

à DFA, à A, à ORT, croient que c'est une question de modèle et de personnalité (4 et 0). L'ORT, le Rj le et Je estiment que le modèle influence sans préciser lequel (4 et 4,33). à DFA dit que le modèle retiré peut mieux influencer les relations interpersonnelles (2). Le DF et l'OR partagent l'opinion contraire laquelle est que le modèle "intégré" est plus apte à favoriser les relations interpersonnelles (5).

4.4: Qualité première du prof en D.F.

La qualité première d'un prof en DF apparaît être la souplesse.

b) Modèle intégré

4.1: Echanges verbaux et écrits

Les échanges sur les programmes, les méthodes et les instruments sont fréquents dans le modèle "intégré" (3,25). Une D et 1 OR sur deux ne sont pas au courant de ces échanges qui seraient mêmes très fréquents de l'avis du DF (3,75), d'un OR (4) et du Rj le (4).

4.2: Activités communes

Les activités communes entre les différents intervenants sont plus fréquentes dans le modèle "intégré" (3,14). Le DFA et l'A ignorent le fait (0) cependant. Ces activités nécessiteraient même la participation d'une équipe complète (Rj + DF + OR + ORT) de l'avis de la D, du DF (5) et même du Rj le (4,5). L'OR s'implique également dans une équipe (4) où l'on retrouve le Rj, le

DF et l'OR.

4.3: Le modèle le plus favorable aux relations interpersonnelles

Le modèle influence les relations interpersonnelles (4,3). On considère toutefois à 3 reprises (D LX, DF LX et A) que ce n'est pas une question de modèle. Un D ne peut pas se prononcer, le DFA se prononce sur le modèle "retiré" alors qu'un DF (5), l'OR (5), le Rg le (4,5) et le Rg 2e (5) expriment l'opinion contraire que le modèle "intégré" est le plus favorable aux relations interpersonnelles.

4.4: Qualité première du D.F.

La majorité demande au DF, dans le modèle "intégré", de la compétence et de la souplesse.

c) Discussion

Les échanges verbaux et écrits sur les programmes, les méthodes et les instruments pédagogiques passent de peu fréquents dans le modèle "retiré" à plus que fréquents dans le modèle "intégré".

Les activités communes, limitées de 1 et parfois 2 intervenants dans le modèle "retiré" deviennent plus fréquentes et s'étendent à 3 intervenants et plus dans le modèle "intégré".

D'autre part la majorité de nos répondants partage l'opinion que le modèle peut influencer les relations interpersonnelles. Le modèle le plus apte à favoriser ces relations serait le modèle "intégré" bien que le DFA et l'A ne partagent pas cet avis. D'autre part la personnalité du DF semble être un facteur tout aussi déterminant que le modèle lui-même.

Le milieu scolaire demande au DF d'être d'abord souple dans le modèle "retiré" et compétent et souple dans le modèle "intégré". La souplesse s'avère une qualité tout aussi étendue que les modèles et les modalités représentés dans notre rapport de juillet 1980. On peut toutefois se demander si le besoin de compétence est plus marqué dans le modèle "intégré" que dans le modèle "retiré". Nous pensons en effet qu'il faut une bonne dose de compétence et de souplesse pour réussir à s'introduire et à être accepté dans la classe régulière.

4. EVALUATION DES MODELES EN D.F.

Introduction

Des modèles fondamentaux que nous avons identifiés lors de la première partie de cette étude parue dans notre rapport de juillet 1980, nous avons retenu les deux piliers de base que sont les modèles "retiré" et "intégré". A partir de notre analyse précédente nous allons faire une discussion générale sur les données de l'observation et des entrevues pour faire ressortir les mérites respectifs de chacun des modèles "retiré" et intégré".

Les données de l'observation comportent une dimension physique et une dimension pédagogiques*. La dimension physique concorde avec les données physiques de notre étude antérieure telle que que nous l'avons présentée dans notre rapport de juillet 1980. Notre recherche révélait une utilisation maximale du modèle "retiré" (de 70 à 100%) et une utilisation minimale du modèle "intégré" (30%). Le modèle "intégré" se pratique la plupart du temps avec le modèle "retiré" pour former un modèle "semi-intégré" fréquent à 30%. Le modèle pur "retiré" ou "intégré" est rare dans un cas comme dans l'autre. Les données de l'entrevue comprennent 4 catégories: la perception de la formule et du professeur en DF, la rééducation, l'enfant et les relations interpersonnelles et plusieurs propriétés qui ont fait l'objet d'une analyse comparative et qui avec celle des données de l'observation nous permettrons d'évaluer les modèles "retiré" et "intégré".

---

* Ces données physiques et pédagogiques sont regroupées en 11 catégories différentes.

4.1 Evaluation des modèles "retiré" et "intégré" selon l'analyse des données physiques de l'observation

4.1.1 Au niveau de l'enfant

Le modèle "retiré" bien que fréquent de 70% à 100% permet d'offrir les services du DF à 34,3% d'enfants alors que le modèle "retiré" fréquent à 30% permet d'offrir des services à 65,7%, soit plus du double.

4.1.2 Au niveau des intervenants

Le modèle "retiré" absorbe 48,5% des intervenanta alors que le modèle "intégré" en absorbe 51,5%. Cela représente 0,7% intervenants pour 1 enfant dans le modèle "intégré" et 1,41 intervenants pour 1 enfant dans le modèle "retiré". D'une part, le modèle "retiré" requiert plus d'intervenants et moins d'enfants, d'autre part, le modèle "intégré" requiert moins d'intervenants et dessert plus d'enfants.

4.1.3 En ce qui concerne le niveau

Le premier cycle est le champ privilégié de l'action du DF, il est concerné à 64% pour couvrir avec l'accueil (16%), 80% de la population concernée. Le secteur préscolaire est desservi à 8% et le second cycle à 12%. Il nous apparaît intéressant de relever que dans le modèle "retiré", 68% du temps de l'intervenant est consacré à 34,3% des enfants alors que dans le modèle "intégré", 32% du temps

de l'intervenant est à la disposition de 65,7% des enfants. Cela représente pour le modèle "intégré" une économie de temps deux fois plus grande à celui du modèle "retiré" et un champ d'action deux fois plus vaste (65,7% d'enfants vs 34,3%).

Ce sont là des données physiques qui ne considèrent pas encore le pédagogique mais qui déjà soulève un intérêt manifeste pour le modèle "intégré" tout au moins en ce qui a trait aux catégories traitées.

4.1.4 et 4.1.5 Au niveau de la fréquence et de la durée de l'intervention par semaine

La fréquence (78,8%) et la durée de l'intervention (72%) sont comme le modèle de beaucoup supérieurs dans le modèle "retiré". L'intervention dans le modèle "intégré" est fréquente à 21,2% soit près de 4 fois moins et la durée à 28% soit trois fois moins de temps que le modèle "retiré". Rappelons que malgré tout ce temps deux fois moins d'enfants bénéficient du service DF dans le modèle "retiré" par rapport au modèle "intégré". Ce temps et cette fréquence supérieure ne semblent pas avoir d'effet comparable sur l'efficacité.

4.2 Evaluation des modèles "retiré" et "intégré" selon l'analyse des données pédagogiques de l'observation

Les données pédagogiques s'ajoutent aux précédentes pour rendre compte de la supériorité du modèle "intégré".

4.2.1 Au niveau des objectifs

L'analyse précédente nous a permis de constater que le modèle "intégré" a les mêmes objectifs que le modèle "retiré" c'est-à-dire rééduquer l'enfant sans pour autant perdre de vue la dimension éducative de toute pédagogie qui se respecte, le développement intégral de l'enfant. Le modèle "intégré" est donc mieux orienté "pédagogiquement" parlant sans exclure toutefois l'objectif d'intervenir d'une manière orthopédagogique si le besoin est tel que cette intervention s'impose.

4.2.2 Au niveau du programme

Le modèle "intégré" respecte davantage le programme de la classe régulière, (cote 4,4) que ne le fait le modèle "retiré" (cote 3,4). Ce modèle peut permettre à l'enfant de rester à l'intérieur de sa classe car la formule en DF, intégrative en soi, s'inscrit au service de la classe régulière et doit demeurer le plus près possible de la réalité pédagogique de la classe régulière.

4.2.3 Au niveau des méthodes

Il nous apparaît délicat de venir ici trancher une fois de plus dans

le débat de la méthodologie de l'enseignement de la lecture. Sans prétendre apporter une position "définitive" nous estimons que l'enseignement de la lecture devrait d'abord être une philosophie avant d'être une méthodologie, afin d'éloigner le plus d'intervenants possibles de recettes miracles qui pourraient ternir l'aspect interactionnel du développement langagier parlé ou écrit. Dans cette optique nous favorisons les méthodes dites globales et globales analytiques.

Les méthodes employées à l'intérieur du modèle "intégré" se rapprochent davantage des méthodes globales et analytiques (cote 4,4), dans ce sens nous estimons ce modèle supérieur. Notons que ces méthodes s'inscrivent dans la philosophie du nouveau programme de français au primaire. Les méthodes utilisées à l'intérieur du modèle "retiré" sont plus éloignées de cette philosophie et sont plus près des méthodes mixtes (cote 3,5), lesquelles ne sont souvent que des méthodes synthétiques améliorées.

4.2.4 Au niveau du matériel et des techniques

Le matériel et les techniques sont comparables d'un modèle à l'autre mais le modèle "intégré" offre plus de possibilités sans pour autant rompre, et nous croyons cet aspect très important , avec le milieu "normal" de l'enfant, c'est-à-dire la classe régulière.

4.2.5 Au niveau de l'efficacité

Prétendre mesurer l'efficacité d'un modèle par rapport à l'autre nous a semblé une tâche assez complexe. La rééducation peut avoir des effets à court terme qui peuvent être facilement mesurables chez l'enfant par des tests de mesures normatives mais qui en fait ne rendent compte que partiellement du champ mesurable, c'est-à-dire l'enfant avec toute sa dimension cognitive affective et son milieu, sa capacité relationnelle, etc... Pour contrer cet handicap de la mesure normative nous avons jugé bon de critérier notre évaluation en fonction de certains critères pertinents à l'intervention même: sa qualité pédagogique et orthopédagogique et sa référence au problème de l'enfant, sa structure, son objectif etc. Cette évaluation ne donne pas une différence significative et l'efficacité semble bonne d'un modèle à l'autre. Malgré tout, l'efficacité des activités proposées à l'intérieur du modèle "intégré" apparaît légèrement supérieure à celle des activités proposées à l'intérieur du modèle retiré (4,3 vs 4).

4.2.6 Au niveau de la participation

Le modèle "intégré" se présente en moyenne plus favorable à la participation de l'équipe des intervenants et des enfants (4,64 vs 3,36). Au niveau des enfants et des intervenants à l'individuel, la participation est la même d'un modèle à l'autre de même qu'au niveau de l'équipe intervenant-enfant. Là où la différence est énorme c'est au niveau de l'équipe enfant-enfant (2,59 vs 4,25) et intervenant-intervenant - enfant-enfant (2 vs 4,5).

4.3 Evaluation des modèles "retiré" et "intégré" selon l'analyse des données des entrevues

4.3.1 La perception de la formule en DF

La perception de la formule et du professeur en DF varie du modèle retiré au modèle intégré. Elle se révèle d'éducative-rééducative à éducative dans le modèle "intégré" alors qu'elle est rééducative et éducative-rééducative dans le modèle "retiré". La perception est donc plus "médical" dans le modèle "retiré". La formule est rééducative et le professeur en DF est un rééducateur. Dans le modèle "intégré" la formule est d'abord éducative avant d'être rééducative. Cette perception va dans le sens des objectifs que nous avons analysés à l'observation et nous y donnons la même qualification. Il ne faut jamais perdre de vue qu'un enfant est d'abord un être en situation d'apprentissage continu, un être en santé "éducative". Il y aurait moins de troubles d'apprentissage identifiés si on admettait qu'il y a surtout des troubles d'enseignement et que notre perception de l'origine des problèmes d'apprentissage, habituellement reliée à l'enfant ou à sa famille, est trop souvent fausse. Avant d'être orthopédagogue il faut être d'abord pédagogue car les troubles réels d'apprentissage sont rares et les vrais pédagogues qui se sentent responsables des apprentissages continus sont également trop rares aussi, même dans les universités.

D'autre part, le rôle du prof en DF apparaît souhaitable pour tous les répondants autant dans le modèle "retiré" que dans le modèle "intégré". Il est même plus que souhaitable par les D, les DF et les Rg le. Cette cote est gratifiante pour le DF spécialement de

la part du Rg le car ils sont les premiers concernés par la formule. Cependant le modèle "retiré" qui a reçu une cote légèrement supérieure (3,87 vs 3,47) serait-il très souhaitable au Rg le (5 vs 4) car il permettrait à quelques professeurs de se libérer d'un certain nombre d'enfants jugés trop encombrants dans la classe régulière ou non "éducables"? Si un enfant n'est pas éducable à quoi donc peut servir la rééducation? A moins que la rééducation ait un objectif en vu indépendamment de l'éducation. Alors tout aussi bien lui donner matière à s'exercer!....

4.3.2 La rééducation

Et elle s'exerce souvent sur le dos de l'enfant et de la famille. En effet l'origine des troubles d'apprentissage est encore et toujours la famille et l'enfant que ce soit à l'intérieur du modèle "retiré" ou"intégré" car le même DF est impliqué dans l'un et l'autre modèle. Si le DFA le situe dans l'enfant, la D, le DF, l'OR, le Rg et 2e rendent la famille plus responsable que l'enfant. Donc des causes tout autre que l'école même peuvent être à l'origine des troubles d'apprentissage.

Dans ce cas, pourquoi ne pas rentabiliser le système au détriment même de l'enfant et de sa famille? C'est tentant de produire le trouble, même involontairement: "leur père, ou leur mère", n'ont-ils pas mangé des raisins verts? A tout mal son remède! Le système a formé des orthopédagogues pour pallier les manques de l'enfant. Pourtant l'orthopédagogie ne signifie-t-elle pas étymologiquement une rectification pédagogique, une pédagogie corrective. Sommes-nous bien surs de l'origine des troubles d'apprentissage?

Les objectifs de la formule en DF sont sensiblement comparables du modèle "retiré" au modèle "intégré" et vont vers la rééducation de l'enfant. Seul l'avis du DFA (3 vs 2) et du DF (4 vs 3) se distingue pour un objectif plus éducatif que rééducatif. Cette nuance est importante, surtout de la part du DF et du DFA bien qu'elle n'est pas été perçue par l'OR. Elle situe le modèle "intégré" à un plan supérieur et ceci rejoint les données de l'observation.

Le contenu du modèle "retiré" est très différent de celui du modèle "intégré". En effet, le contenu de ce dernier se situe plus près de celui de la classe régulière. Les conséquences pédagogiques qui en découlent sont nombreuses. Entre autres celles de la continuité de l'apprentissage, du contenu avec la classe régulière, du non morcellement de l'enfant, de la coordination des efforts des intervenants. Peut-on penser autrement l'éducation? Certes pas,mais il arrive trop souvent qu'on ne vive pas ce qu'on pense!

C'est ainsi que l'on peut constater que le modèle préféré n'est pas le modèle "retiré" mais le modèle "semi-intégré" ou "intégré". Encore faudrait-il pouvoir le pratiquer. L'essayer sera peut-être l'adopter.

4.3.3 L'enfant

Le trouble d'apprentissage en français et aussi en mathématiques est le motif habituel de la référence en DF que ce soit dans le modèle "retiré" ou "intégré" mais la démarche première du modèle "intégré" est de recourir à un support pédagogique. La demande que fait le Rg s'inscrit dans la continuité de l'apprentissage. En effet le Rg demande de l'aide pour maintenir l'enfant dans le sillon éducatif normal et non pour l'exclure. Ceci va dans le sens de nos conclusions précédentes et valorise le modèle "intégré"

Que la réponse à la demande soit adéquate ou non ceci paraît très variable et ne semble pas dépendre du modèle, il en est ainsi de la durée de l'intervention. L'A paraît le moins enthousiaste de l'efficacité de l'intervention dans un modèle comme dans l'autre. Ce secteur ne semble pas avoir bénéficié vraiment du DF. Il se peut que le modèle "retiré" qui a été le plus couramment employé dans le secteur n'ait pas apporté les bénéfices escomptés ou bien est-ce la compétence même du DF en soi ou encore son expérience dans l'école. Ce facteur paraît être un atout d'insertion dans le milieu. Les professeurs Rg ont tendance à se méfier de l'inconnu. D'autre part, les D ont tendance à trop vite faire appel à n'importe qui pour être DF parce qu'il est possible en dénombrement flottant d'obtenir une ressource supplémentaire. Ce procédé porte souvent discrédit à la formule elle-même. N'importe qui ne peut être DF. Nous verrons que la souplesse du professeur en DF ne suffit pas, il faut encore la compétence surtout dans le modèle "intégré".

Il est presque amusant de constater que pour chacun des tenants des modèles, le modèle préféré de l'enfant est celui qu'il pratique. Pour ceux du modèle "retiré", le modèle préféré de l'enfant est le modèle "retiré" avec à l'occasion l'intervention dans la classe régulière. Pour ceux qui pratiquent le modèle "intégré" et "semi-intégré", le modèle préféré de l'enfant est le modèle "semi-intégré". S'agit-il de projection? Peut-être, seuls les enfants peuvent en témoigner!

Nous avons posé la question à l'occasion à certains d'entre eux. Les enfants se sentant souvent bien là ou leur(s) intervenant(s) se sent(ent) bien.

L'intervenant conditionne plus ou moins "involontairement" l'enfant à accepter son modèle. Mais il nous est arrivé d'entendre un enfant exprimer une opinion tout à fait contraire au DF lequel était certain que l'enfant partageait son avis. L'important cependant nous apparaît être l'interaction positive entre les différents intervenants responsables de l'enfant et l'enfant lui-même à l'intérieur d'un modèle donné.

A l'intérieur du modèle "intégré" cette interaction sera forcément positive sinon le DF se sentira mieux dans le modèle "retiré".

D'après l'avis général, le modèle le plus efficace est le modèle "semi-intégré" et s'y rapproche dans la section modèle "retiré". Le modèle jugé le plus efficace est donc un modèle qu'on ne pratique à peu près pas dans cette section mais qui cependant a déjà été pratiqué dans l'école, et a donné des effets positifs. Dans la section modèle "intégré" le modèle "semi-intégré", qui est pra-

tiqué, et le modèle "intégré" sont jugés efficaces.

Il est également intéressant de relever que le jugement de l'enfant par les autres et par lui-même est relativement plus négatif dans le modèle "retiré" que dans le modèle "intégré". L'enfant se considère parfois minable dans le modèle "retiré" mais heureux de sortir de la classe. L'interaction compenserait ce sentiment. S'il pouvait rester dans la classe et vivre une relation d'aide interne sans être identifié DF, le problème ne se poserait probablement pas. Le retrait s'avère en quelque sorte un système auxiliaire peut-être bon en soi mais,qui en supprimant le besoin gêne l'apprentissage. Nous reviendrons sur cette idée au chapitre 5.

4.3.4 Les relations interpersonnelles

Les échanges verbaux et écrits sur les programmes, les méthodes et les instruments pédagogiques apparaissent peu fréquents dans le modèle "retiré" (2,51) plus que fréquents dans le modèle "intégré" (3,25). De même les activités communes entre les différents intervenants sont plus fréquentes dans le modèle "intégré" (3,14) que dans le modèle "retiré" (1,16). Dans le modèle "retiré", celles-ci se limitent à 1 ou 2 intervenants alors qu'elles s'étendent à 3 intervenants et plus dans le modèle "intégré" et impliquent même la participation d'une équipe complète (RS, DF, OR, ORT) de l'avis de la D, du DF (5) et même du Rg le (4,5). L'OR y travaille également dans une équipe (4), on l'y retrouve avec le Rg et le DF.

Nous pensons que la querelle de spécialistes doit se fondre dans l'harmonie et la coordonation des services. Au lieu de services parallèles nous devrions retrouver dans les écoles des services professionnels d'entraide à l'enfance aptes à coordonner leur effort éducatif dans un but éducatif. Que le professeur Rg, de l'A, de l'OR, de l'ORT, du DF soit d'abord et avant tout un éducateur avec un objectif global d'éducation. Chaque spécialiste devrait sortir de l'ornière de sa spécialisation ou retirer l'oeillère de sa formation pour voir l'éducation avec une vue plus large à la dimension de l'enfant et de son apprentissage. Evidemment c'est un point de vue mais c'est le seul que nous jugeons approprié en pédagogie des apprentissages continus. Le modèle "intégré" nous l'offre et mérite, considérant les courants de l'école moderne, qu'on s'y arrête.

D'autre part, la majorité de nos 116 répondants partage l'avis que le modèle peut influencer les relations interpersonnelles. Le modèle le plus apte à favoriser ces relations est le modèle "intégré". Encore faut-il que la personnalité du DF soit ouverte et qu'il soit particulièrement compétent et souple.

En guise de conclusion, nous voulons vous proposer notre essai pour un modèle efficace.

5. ESSAI POUR UN MODELE EFFICACE

Prétendre, proposer un modèle efficace nous paraît une tentative audacieuse. Cependant les données de cette recherche nous engagent à le faire avec la réserve qui s'impose. Nous allons donc dégager de cette étude quelques critères de base servant à formuler un modèle efficace.

5.1 Les critères d'efficacité

Les critères d'efficacité du modèle peuvent être d'ordre organisationnel et pédagogique.

5.1.1 Les critères organisationnels

Nous partons de trois axiomes, lesquels peuvent se rattachés aux courants écologiques de l'école comme l'écotopie de Callenbach (1978). Ces axiomes sont ceux du modèle thérapeutique de Minuchin (1978).

D'après Minuchin, il serait inadéquat de soigner l'individu sans le milieu car la thérapie individuelle exclut la relationnalité. Or on sait à quel point la rééducation est remise en cause, (cf le rapport Batshaw et Lobrot 1974 et 1978). La rééducation est remise en cause parce qu'elle fait perdre de vue l'éducation. D'une part elle s'arrête au symptôme comme s'il était une chose en soi sans aller au delà chercher sa signification, d'autre part et plus subtilement elle fait comme si le constat était une explication, c'est alors la théorie constitutionnaliste fort déculpabilisante pour le rééducateur.

Il ne suffit pas de connaître le psychisme lui-même ou le psychologique, il faut encore connaître l'environnement ou plus précisément les rapports entre l'environnement et les sujets concernés.

> "C'est un peu comme si, à l'époque où on commençait à découvrir la constitution cellulaire des êtres vivants on avait continué à raisonner comme si ceux-ci étaient formés de morceaux homogènes indissociables" (Lobrot, 1978).

La rééducation est et demeure un système en soi qui a sa propre existence. Et c'est le fait non seulement de la rééducation mais également de toutes les spécialisations en général et des services spécialisés en particulier. Dans les services, les recherches et leurs applications, les projets-pilotes sont spécifiques et souvent parcellaires. Dans les écoles les spécialistes et les professeurs réguliers se renferment derrière leur porte. Chacun croyant posséder à lui seul le monopole du savoir met tout son énergie à se distinguer. Le phénomène aboutit finalement au morcellement des activités. C'est une perte d'énergie qui demande au milieu un surcroit d'énergie, car "il faut rendre à César ce qui est à César"... Et le milieu se fatigue car il bénéficie peu des fruits que devraient lui permette les efforts qu'il accomplit pour répondre aux demandes qu'on lui fait. Tout se passe dans les écoles et certaines sections universitaires comme si la science n'existait que pour elle-même. Hortensius s'y retrouverait sûrement.

Pendant ce temps, le milieu vit, le milieu bouge, le milieu avance étant plus rationnel que beaucoup d'intellectuels dépassés qui bientôt n'auront d'autre écoute que la leur. Les théories se succèdent, font fortune, se contredisent, sont dépassées puis se "mitonnent" sur les rayons des bibliothèques.

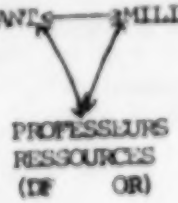
Nous ne voulons donc pas "théoriser" une fois de plus, nous voulons seulement contribuer à aider le milieu scolaire en utilisant au maximum les résultats de cette recherche. Ce que nous allons présenter c'est, en plus de l'utilisation des données, le fruit de longues pratiques et réflexions pédagogiques. Ce sera donc un modèle pratique tenant compte de la réalité globale éducative.

Nous partons donc des axiomes de Minuchin pour formuler les 3 postulats de notre modèle:

1) ENFANT ⟷ MILIEU (classe)

2) ENFANT ⟷ MILIEU qui change

3) ENFANT ⟷ MILIEU



Postulat 1

L'enfant fait partie d'un milieu lequel le plus "normal" apparaît aujourd'hui encore comme étant la classe régulière.

L'enfant doit rester dans son milieu "normal"

Postulat 2

Le milieu "normal", la classe, change, évolue, fait des apprentissages

Postulat 3

L'enfant dans ce milieu, change, évolue, fait ou ne fait pas certains apprentissages.

Situation 1

Le DF retire l'enfant de son milieu "normal", en son absence le milieu change et l'enfant est exclu de ce changement. La situation devient inversée dans la classe du DF où l'enfant change pendant que le milieu est exclu de ce changement.

Conséquences:

L'enfant et son milieu devront se réajuster l'un à l'autre. Un double effort sera demandé à l'enfant: l'effort de "rééducation" et l'effort de "réintégration". Quatre possibilités se présentent à l'enfant:

1) Accepter la rééducation et la réintégration
2) Accepter la rééducation et refuser la réintégration
3) Refuser la rééducation et accepter la réintégration
4) Refuser la rééducation et refuser la réintégration.

1) Accepter la rééducation et la réintégration

Il arrive que l'enfant après un temps plus ou moins long, c'est-à-dire quelques mois, puisse "débloquer" à l'intérieur du modèle retiré. Alors il réintègre sa classe et avec elle son groupe d'apprentissage et son groupe social d'appartenance. Tout ceci peut dépendre de la raison du blocage lui-même et de la relationnalité entre le Rg, l'enfant et le DF. Le modèle retiré s'avère efficace dans certaines occasions. L'enfant fait des progrès remarquables mais souvent remarquables dans le modèle lui-même. S'il arrive qu'il puisse reprendre le rytme des apprentissages moyens de sa classe, le modèle devient alors efficace mais ce n'est pas toujours le cas. Le plus souvent l'effet bénéfique du modèle est temporaire et l'enfant décroche de nouveau. Le Rg nous a souvent répété que plusieurs décrochent volontairement, préfèrent quitter la classe. Pourquoi donc? On peut se demander si le modèle lui-même n'est pas en cause. Puisqu'il est possible d'aller apprendre ailleurs dans le local du professeur en DF où l'enfant se sent mieux "épaulé", mieux suivi parce qu'il est seul ou dans un groupe réduit à 3, 4 ou 6 enfants. Certains enfants ont davantage besoin de support individuel que d'autres. Ils iront chercher ce support là où il se trouve même s'ils doivent être perçus moins bons que les autres. Ce besoin semble plus important que l'autre et justifie bien des comportements.

2) Accepter la rééducation et refuser le réintégration

D'après les données de l'étude, l'efficacité du modèle retiré s'avère variable et ne semble pas justifier le retrait. Au contraire, l'enfant semble vivre une situation auxiliaire, compensatoire et souvent gratifiante qui en supprimant le besoin empêche l'apprentissage. Le besoin de faire l'effort nécessaire dans la classe régulière surtout si le contenu est peu motivant et la relationnalité avec le Rg est plus ou moins satisfaisante.

Il sera alors facile pour l'enfant de s'installer confortablement dans une situation auxiliaire laquelle bien que peu valorisante, selon nos données, peut apporter une contre-partie intéressante bien que non fonctionnelle. C'est à ce moment que peuvent s'établir les conflits de popularité entre les intervenants. L'enfant préfère le DF parce que c'est "plus le fun" de faire des jeux. Mais il demeure à l'écart de son groupe, ce qui le rend un peu triste, mais pas toujours. Le système auxiliaire lui est offert et s'ouvre à lui pour la durée de sa scolarité laquelle risque de demeurer aussi auxiliaire que le système lui-même. En effet il est rare que l'efficacité du modèle retiré permette la première possibilité. Au contraire, comme nous l'avons dit l'enfant refuse finalement la réintégration. C'est d'ailleurs demander deux fois plus à l'enfant en difficulté. Et ce n'est pas là véritablement l'aider mais comme le dit Lobrot, c'est forcer l'enfant là où justement sa personnalité est le plus fermée.

3) Refuser la rééducation et accepter la réintégration

Certains enfants n'aiment pas quitter la classe. Le besoin d'être "comme les autres" semble être primordial. Ils se sentent diminués s'ils ont à recevoir des services spéciaux en dehors de la classe. D'après le Rg 2e, plus l'enfant est chronologiquement âgé, plus il est sensible à ce phénomène. Le jeune enfant souffre moins de cet apartê que l'enfant de 4e, 5e et 6e année. Le modèle retiré conviendrait mieux dans l'ensemble au premier cycle qu'au second cycle sans pour autant être le meilleur ni pour l'un ni pour l'autre.

4) Refuser la rééducation et la réintégration

Ce serait le cas de l'enfant qui fonctionne "normalement" dans sa classe. Le problème ne se pose donc pas dans cette étude, car refuser l'une et l'autre implique que l'enfant suit le cheminement de son groupe de référence: la classe régulière.

Situation 2

Le DF se rend dans la classe régulière d'une façon habituelle* pendant les périodes de français et de mathématiques. Leur venue implique du "team-teaching", du travail individualisé ou des équipes de travail. Le DF, l'OR et le Rg interviennent alternativement ou individuellement auprès des enfants qui en ont besoin.

* avec le professeur de l'OR

Conséquences:

1) Aucun enfant n'est identifié DF.

2) Les intervenants (Rg DF OR) coordonnent leur action.

3) L'enfant reste dans son milieu "normal". De l'interaction naît l'évolution constante, individuel et du groupe.

4) L'enfant vit des apprentissages continus; l'aide, le support, sont toujours présents.

5) Chaque enfant bénéficie de la présence de deux intervenants au moins et souvent trois.

6) Les conflits de popularité sont diminués.

7) Le modèle est unique mais le service diversifié.

8) Le service diversifié permet des apprentissages diversifiés.

9) Tous les types d'apprentissage sont valorisés puisqu'ils s'inscrivent dans le modèle régulier.

10) Aucun modèle auxiliaire ne permet de traduire l'échec de certains apprentissages et le succès de d'autres. Chacun évoluant à son rythme et à sa manière.

11) Aucun modèle auxiliaire ne permet de déclasser certains enfants.

12) Force est de régler sur place les différents qui peuvent survenir.

13) Cette possibilité traduit le dynamisme du modèle et des intervenants.

14) Les intervenants devront être compétents, souples et ouverts aux courants et aux pratiques modernes de la pédagogie.

15) Le DF devra être formé comme éducateur avant d'être formé comme "rééducateur". Sa spécialisation ne devra pas l'orienter dans des voies parallèles et auxiliaires d'une pédagogie compensatoire ayant sa propre finalité et sa raison d'être en soi. Il devra être capable comme le professeur régulier, de travailler en équipe. L'éducation étant d'abord et avant tout une action concertée et concordante de la part de tous les responsables, une action conjuguée du verbe aimer, de préférence à la 1ère personne du pluriel du présent de l'indicatif.

5.1.2 Les critères pédagogiques

Il nous apparaît tout aussi évident, que l'étude même le fait apparaître évident, que le DF qui travaille dans la classe régulière avec le professeur régulier devra posséder une compétence d'autant plus grande qu'elle sera à la merci de l'évaluation constante que pourront en faire le professeur régulier et le professeur de l'OR. Le modèle répondra aux besoins de l'offre et de la demande. Il aura toutes les chances d'être meilleur pour tous.

Nous pensons et l'étude le prouve, qu'il est plus facile de faire un tas d'activités pédagogiques fort louables en soi à l'intérieur du modèle retiré mais qui ne concordent pas avec le contenu de la classe régulière. Ces activités deviennent parallèles à celles de la classe régulière et finalement détournent l'enfant des objectifs mêmes de la classe en plus d'envenimer la querelle de popularité entre les différents intervenants.

Dans un modèle "intégré" la valeur pédagogique des intervenants sera d'autant plus grande qu'elle se vivra tous les jours. Ce sera difficile de s'installer dans la routine et le traditionnalisme pédagogique qui n'aime pas se remettre en question et dont la position se justifie dans l'argument désuet et empirique du "ça c'est toujours fait comme ça". Comme si "le toujours fait comme ça" ou le "toujours dit comme" étaient devenus preuves de vérité.

5.2 Notre modèle efficace

Au terme de cette étude il nous apparaît logique de proposer un modèle meilleur, un modèle efficace lequel découle de la situation 2.

5.2.1 Son nom

Nous l'appellerons "l'écomodèle". "Eco" pour écologie et modèle pour l'organisation de l'action. Ce nom reflète notre intention de tenir compte du milieu scolaire régulier, tout comme l'éducation ne doit pas perdre de vue l'environnement, l'Ecomodèle s'inscrit dans le milieu scolaire normal la classe régulière.

5.2.2 Son objectif

Offrir à l'enfant, d'une part, la compétence d'un professeur spécialisé, donc une personne ressource à l'intérieur de son milieu habituel. Cette personne ressource peut être le DF, l'OR ou l'ORT; toute personne compétente qui peut agir avec le professeur du régulier pour permettre à chaque enfant de recevoir l'aide approprié dans sa classe que ce soit en français ou en mathématiques. D'autre part, cette ou ces personnes ressources peuvent également être une aide au service du professeur régulier. Cet objectif situe ce modèle de la formule en DF au niveau 3 du système en cascade: ("Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant"). Il

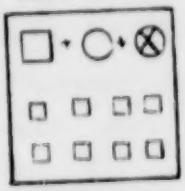
faut que le DF et l'OR soient perçu comme faisant partie de la classe régulière et soient capables d'y travailler avec compétence, souplesse et efficacité.

5.2.3 Son organisation

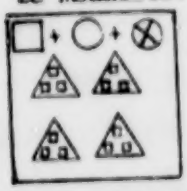
Le modèle que nous proposons est un modèle du milieu, un modèle qui se vit et qui est viable. C'est un modèle intégré (ou écomodèle) qui groupe les intervenants et les enfants dans la classe régulière.

Voici 4 modalités possible d'organisation:

1ère modalité: Team-teaching

a)  (1) dans certains cas un 3e intervenant: l'OR ou l'ORT

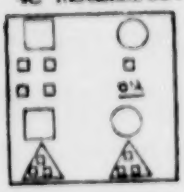
2e modalité: Ateliers

b)  (1) dans certains cas un 3e intervenant: l'OR ou l'ORT

3e modalité: ½ individuel ½ ateliers

c) (1) dans certains cas un 3e intervenant: l'OR ou l'ORT

4e modalité:

d) 

3/4 individuel avec □ ou groupe

1/4 individuel ou groupe avec ○

N.B.: D'autres modalités sont également possibles.

Un ou deux intervenants ressources peuvent combiner leur intervention dans une activité donnée (ex.: l'OR + DF) soit sous forme de team-teaching avec le Rg ou en individuel si les enfants travaillent en équipe. L'activité doit être habituelle (ex.: activité en français: livre d'histoire, bande dessinée, courrier, etc.). L'attention des intervenants est donnée à tous et spécialement à ceux qui en ont le plus besoin. Si un enfant semble nécessiter une intervention plus spécifique, le DF peut alors intervenir discrètement.

5.3 Ses exigences

L'écomodèle que nous proposons nécessite un enseignement individualisé à l'image de l'individualisation des apprentissages. Un objectif que nous retrouvons dans l'énoncé de politique sur L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 1978) et qui met l'accent sur l'intégration. Nous remettons en cause une pédagogie encore très uniforme et très collective, peu attentive aux élèves qui ont besoin d'autres approches ou de soutien pédagogique, une pédagogie toujours normative qui maintient l'assurance et la bonne conscience des agents d'éducation du secteur régulier scolaire et universitaire, par rapport à ces normes et à leurs exigences. Une pédagogie du succès qui n'a de succès qu'en fonction de l'échec des autres, lequel apparaîtra toujours normal dans le système normatif actuel construit sur la dangereuse courbe "normale" de Gauss, cette

énorme cloche qui retentit toujours que pour 68% de la population et qui sonne le glas de 7% de sous-doués et de 7% de "surdoués ratés" à la pensée divergente, lesquels courent si mal avec les exigences "convergentes" et traditionnelles de l'école actuelle primaire, secondaire et même universitaire. L'écomodèle traduit également la nécessité de la concertation au niveau des intervenants du régulier et des spécialistes que ce soient ceux du DF, de l'ORT ou de l'OR. Le temps du morcellement des interventions semble appartenir au passé, à l'école traditionnelle. Il est temps que l'éducation se définisse pédagogiquement par des équipes écoles et surtout se vive dans la concertation et la cohérence des différentes ressources du milieu scolaire pour le mieux être de l'enfant, des intervenants et finalement de tous les responsables de l'éducation.

5.4 Sa promotion

Beaucoup de résultats de recherche n'ont pas atteint leur objectif de servir au milieu. Ou elles étaient trop théoriques ou d'application tellement révolutionnaire que le milieu aurait du être complètement transformé.

Notre étude arrive à des conclusions pratiques et propose au milieu un modèle non seulement applicable mais qui déjà se pratique à 3,4%. Nous voulons contribuer à accroître l'étendue de son champ d'application parce que ce modèle est efficace et tient compte de nombreux facteurs pédagogiques, organisationnels et relationnels qui le mettent dans la pratique des courants pédagogiques de l'école moderne,

comme le pédocentrisme, la relationnalité, l'enseignement individualisé, l'équipe-école, l'apprentissage continu, l'intégration, etc...

D'autre part:

- nous serions gênée d'avoir défendu inutilement auprès de nos collaborateurs du milieu scolaire, le sérieux de l'engagement du M.E.Q. puis de la C.E.C.M. à vouloir contribuer à améliorer la formule en D.F. au moyen de cette étude conçue pour finaliser les objectifs de base:

- nous serions mal à l'aise d'ajouter motif à la méfiance de plusieurs professeurs hésitant de collaborer en 1978-79 en 1980-81 à une recherche jugée inutile;

- nous serions peinée que deux ans de travail restant lettre morte. Nous sommes tellement convaincue du besoin de continuer dans le sens proposé. En effet il est inconvenable que des objectifs défendables en 1979-80 et 1980-81 ne le soient plus en 1981-82 car il s'agit maintenant de passer à la pratique. Nous serions au contraire honorée si la C.E.C.M. s'engageait dans la voie de la promotion de la formule en DF en fournissant les sommes nécessaires pour la rendre plus efficace.

Nous proposons donc de favoriser son application au moyen du plan qui suit:

Première étape: Diffusion

Il nous apparaît nécessaire, dans une première étape, de diffuser les résultats au C.P. de l'OR et de l'enfance inadaptée de chacune des régions puis d'organiser des séances d'information inter-régions pour les professeurs en DF et de l'OR.

Deuxième étape: Application

Pour que l'écomodèle soit appliqué sur une plus grande échelle on pourrait organiser des colloques écoles en pairant par exemple, 2 écoles. Ces colloques seraient offerts pour les professeurs du Rg, du DF, de l'ORT et de l'OR. Tous ces intervenants devraient se concerter pour conjuguer leur service auprès des enfants. L'OR nous apparaît une ressource possible et souhaitable à l'intérieur de l'écomodèle. Nous devons souligner que le dynamisme pédagogique de plusieurs d'entre eux a rejoint celui du prof en DF et des qualités communes de ces professeurs ressources est né, dans une école, un modèle intégré fort dynamique, innovateur pouvant même rendre jaloux les professeurs non impliqués. Les professeurs Rg et de l'ORT formaient avec eux une équipe pédagogique très riche pouvant offrir dans la concertation des services complets et harmonisés. Ce modèle est représenté au no 2 du tableau 1. Il demande une capacité de travailler en équipe, le décloisonnement des services, de la compétence, la conjugaison des objectifs pédagogiques, de la souplesse, de l'imagination, de la créativité, une mise à jour pédagogique, du dynamisme. L'OR et le DF nous apparaissent les personnes les mieux placées dans l'école pour promouvoir ce modèle.

Proposition

Nous proposons que deux personnes soient engagées pour diffuser et appliquer l'écomodèle dans les écoles de la C.E.C.M.

Calendrier

Septembre : Sensibilisation des deux personnes et élaboration du plan d'action

Octobre : Diffusion des résultats aux C.P.E.I. et de l'OR . Séance d'information dans les 3 régions

Novembre : Diffusion des résultats aux DF et OR Séance d'information dans les 3 régions

Décembre : Organisation des colloques-écoles.

Janvier Juin : Colloques-écoles

Remarque: Il nous apparaît impossible que 2 personnes suffisent à couvrir 3 régions à la fois en une année.

1ère possibilité: (sur 1 an) 1 personne est responsable de l'ensemble de la diffusion et de l'application et coordonne l'action des autres, c'est-à-dire, 2 par région. Au total 7 personnes.

2e possibilité : (sur 3 ans) 2 personnes sont responsables de la diffusion et de l'application dans une région par année sous forme de projet-pilote qui pourra couvrir le territoire de la C.E.C.M. en 3 ans.

Prospective

L'écomodèle peut intéresser non seulement le secteur régulier et l'orthopédagogie mais également l'Accueil. Sa dimension "milieu" peut intéresser tous les secteurs de l'éducation d'autant plus que l'éducation d'aujourd'hui doit cesser d'être sectorisée en vase clos. Les personnes ressources que sont les DF, l'OR et les orthopédagogues devraient se concerter pour offrir des services diversifiés mais harmonisés à l'intérieur d'un objectif pédagogique qui doit d'être avant tout éducatif autant au secteur régulier qu'à l'accueil et à l'orthopédagogie. Nous pensons que c'est là rejoindre l'énoncé de politique québécoise "intégrative" en enfance inadaptée. Quand l'éducation sera pour tous et la pédagogie sous la responsabilité des pédagogues et de l'équipe-école, l'enfance inadaptée ne sera pratiquement plus qu'un souvenir.

6. BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ajuriaguerra, J. (1971) : Manuel de psychiatrie de l'enfant
Paris, Masson et Cie

Ausloss, G. (1977) : Modalités de contrôle des déviances dans la famille et la société, Annales de Vaucresson, Instantanés criminologiques, numéro spécial, Fonctions des déviances, p. 175-188

Bentolina, Alain (1976) : Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture. Paris, Ed. Retz, 223p.

Binet, A. (1974) : Ecrits psychologiques et pédagogiques choisis et présentés par G. Avanzini, Paris, Privat.

Bloom, B. (1973) : Normalization and educational policies. Toronto, National Institute on Mental Retardation.

Bourneuf, Denyse et Paré, André (1975) : Pédagogie et lecture. Québec/Amérique, 143p.

Collectif de Femmes (1981) : Thérapies avec les femmes: lieu de pouvoir? dans la revue de modification du comportement. Vol. II, no 1.

Cournoyer, Monique et Crespo, Manuel (Avril 1978) : "Ecole polyvalente et inadaptation": La méthode qualitative en sciences humaines, C.E.C.M., Montréal.

Decroly, O. (1969): La fonction de globalisation et l'enseignement Lamertin, Bruxelles, 91p.

Decroly, O. Monchamp (1978) : Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Delachaux et Niestlé, 1978, 169p.

De Landsheere, Gilbert (1976) : Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Nathan, 286p.

Deldime, Roger et al. (1978) : Actualité de la pédagogie Freinet. Bruxelles: A. de Boeck; St-Hyacinthe: diffusion: Somabec, 237p.

Drapeau, Géraldine (Juillet 1980) : Evaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant. Première partie 1979-1980. D.R.D., Service de l'Adaptation, C.E.C.M.

Dupuis-Walker, Louise (1981) : Comment "faire" l'intégration sans "la faire" ou comment éviter un "paquet de troubles"? Congrès de l'A.Q.L.T.A., mars 1981.

Flynn, Robert J. et Ulicni Sally C. (1979) : Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans le journal de Déficience Mentale, vol. 29, no 1, 3 et 4 (janvier, juillet et octobre, 1979)

Forest, C. (1974) : L'Arriération pédagogique selon la matière, le sexe et le milieu social. Montréal, C.L.C.M.

Foucambert, J. et André J. (1976) : La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM_2, Paris, O.C.D.L. SERVP

Freinet, C. (1975) : La méthode naturelle
L'apprentissage de la langue. Verviers: Marabout.

Freinet C. (1980) : Les équipes pédagogiques: caprice, épouvantail ou panacée? Non! outil de rupture. Témoignages recueillis et publiés par le Chantier Equipes pédagogiques de l'Institut coopératif de l'école moderne, Paris, F. Maspéro, 270p.

Gaudreau, Jean (1980) : De l'échec scolaire à l'échec de l'école, les sacrifiés. Québec/Amérique, 1980, 280p.

Gélinas, A. (1981) : Pour une reformulation de la problématique de l'intégration. dans L'INTEGRATION - AQETA

Gingras, Gisèle (1980) : Etude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu normal dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal. Montréal.

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967) : The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago, Aldine.

Goodman, Kenneth S et Yetha M. (1980) : Reading is natural. Dans Apprentissage et Socialisation, volume 3, no 2, pp. 107-123.

Goodman, Kenneth S. (1971) : Reading: A Psycholinguistic Guessing Game, in theoretical Models and Processes of reading I.R.A. Newark, Delaware, pp. 259-272.

Gouvernement du Québec (1972) : Explication des fonctions et responsabilités propres à l'instituteur spécialisé en rééducation. (8-1.03, décret 3811-72). F-1 et F-2.

Gouvernement du Québec (1973) : Organisation de la rééducation par la technique du dénombrement flottant (08-02-08). Formulaire B.

Gouvernement du Québec (1976) : L'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPIX) constitué en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Québec, Service général des communications du ministère de l'Education.

Gouvernement du Québec (1976) : Rapport du Comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil. Québec, Ministère des Affaires sociales, Direction des communications.

Gouvernement du Québec (1977) : Livre blanc. Proposition de politique à l'égard des personnes handicapées. Québec, ministère des Affaires sociales.

Gouvernement du Québec (1977) : Code des professions. 1973, chap. 43, sanctionné le 6 juillet 1973, modifié par: 1974, chap. 65, 1974,chap. 6, Québec Editeur officiel.

Gouvernement du Québec (1978) : Charte des droits et libertés de la personne, 1975, chap. 6, modifié par: 1976, chap. 5, 1977, chap. 6. Québec, Editeur officiel.

Gouvernement du Québec (1978) : L'Ecole québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, Editeur officiel.

Gouvernement du Québec (1978) : Prévention en santé mentale auprès d'enfants et d'adolescents. Québec, Editeur officiel.

Gouvernement du Québec (1979) : L'Ecole québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Québec, Editeur officiel.

Gouvernement du Québec (1979) : Loi sur la protection du malade mental. cap. p.41, Québec, Service des publications officiels.

Gouvernement du Québec (1979) : Loi sur la protection de la jeunesse 1977, chap. 20, Québec, Editeur officiel.

Gouvernement du Québec MEQ - Service de la recherche (Avril 1981) : Evaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant. (Première partie 1979-1980). Rapport rédigé par Géraldine Drapeau.

Guilford, J.P. (1967) : The nature of Intellect. Mc Graw Hill.

Guindon, J. (1969) : "Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi", Contribution à l'étude des sciences de l'homme, no. 7, Montréal, Centre de recherches en relations humaines.

Hambleton, D. et S. Giegler, (1974) : The study of the integration of trainable retarded students into a regular elementary school setting. Toronto, Research Department, Metropolitan Toronto School Board.

Hottlet, Christian (novembre 1980) : Colloque des professeurs en dénombrement flottant - 25-26-10-79 - Document-synthèse des divers rapports d'ateliers. C.E.C.M.

Info-Recherche no 56-2 (Août 1980) : Dénombrement flottant. Direction des services de recherche et de planification. Annexe II p. 31-34.

Jobin, Mireille (Janvier 1981) : Rapport du mini-colloque des "dénombrement flottant". C.E.C.M.

Keogh, B. (1976) : "What research tells us about mainstreaming" in P.A. O'Donnell et R.H. Bradfield (comp.) Mainstreaming: Controversy and consensus. San Rafael Academic Therapy.

Lavallée, Marcel (1981) : Où en est-on avec l'intégration au Québec? dans L'INTEGRATION AQUEPA

Larrivée, Serge (1981) : Les handicapés par le haut: Les surdoués dans la Revue Canadienne de psycho-éducation, 1981, Vol. 10, no 1.

Lemay, M. (1973) : Psychopathologie juvénile. Paris, Editions Fleurus.

Lentin, Laurence (1979) : Du parler au lire. Ed. E.S.F. Paris, Tome 3, p. 195

Leroy, A. Lott, JR, Barbara, J. Hudak, Janet A. Scheetz (1975) : Strategies and techniques for mainstreaming: A Resource Room Handbook. Monroe County Intermediate School District, Monroe, Michigan 48161.

Lobrot, Michel (1978) : Le mythe de l'inadaptation dans Apprentissage et Socialisation, volume 1, no 2.

Lobrot, Michel (1977) : Troubles de la langue écrite et remèdes Ed. ESF Paris, 215p.

Mannoni, M. (1964) : L'enfant arriéré et sa mère. Paris, Edition du Seuil.

Minuchin, S. (1979) : Famille en trérapie. Paris, Jean-Pierre Delarge.

Muchielli-Bourcier, Arlette (1979) : Educateur ou thérapeute Une conception nouvelle des rééducations ESF Paris, 240p.

Painchaud, A. (1972) : Ces normaux inadaptés. Des enfants que l'école n'intéresse plus. Paris, Editions Fleurus.

Paré, André et Pelletier, Louise (mars 1971) : Des spécialistes des processus mentaux. dans Ecole Coopérative.

Pierre-Joly, Régine : Quelques réflexions sur les caractéristiques d'un programme inspiré de la théorie piagétienne. Document de travail. Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés. Bureau de psychologie. C.E.C.M.

Québec français (mars 1979) : Le nouveau programme de français au primaire. No 36 et 39.

Québec français (octobre 1980) : Le nouveau programme de français au primaire. no 36 et 39.

Québec français (décembre 1980) : "Les enfants en difficulté d'apprentissage. No 40.

Reading Research Quartely (1980) : Word omissions: Deliberate and non-deliberate par Kenneth S. Goodman et Frederick V. Gollasch. Volume XVI Number 1, pp. 6-31.

Reynolds, M. (1976) : "Mainstreaming: Historical perspectives" in P.A. O'Donnell et R.H. Bradfield (comp.) Mainstreaming: Controversy and consensus. San Rafael, Calif., Academic Thérapy, pp. 39-51.

Rogers, Carl (1978) : Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne. Dunod, 241p.

Schatzman, L., Strauss, A.L. (1973) : Field research. New-Jersey: Prentice-Hall.

Smith, Frank (1979) : La compréhension et l'apprentissage. Traduit de l'américain par Alain Vézina. Ed. H.R.W. Montréal, 279p.

Sormany, Pierre (novembre 1980) : Le cerveau a-t-il un sexe? dans l'actualité.

Staiger, Ralh C. (1973) : L'enseignement de la lecture. Problèmes et réflexions. UNESCO. Delachaux et Niestlé, 212p.

Sullivan, Tom (1969) : Developping Problem Solving Ability, in Slow Learning Elementary Students. Jour. Creat. Behavior. Vol. 3, no 4, pp. 284-291.

Teil, Pierre (1973) : Les enfants inadaptés. Privat.

The Reading teacher (1981) : A review of recent research on the integration of reading and writing, par Marilynn J. Wilson. Volume 34, no 8, May 1981, pp. 896-901.

Thibert, C. (1979) : "L'éducation spéciale au Québec, hier et aujourd'hui". McGill, Journal of Education, XIV, 3, 275-288.

Torrance, (1965) : Gifted Children in the Classroom. Macmillan

Tremblay, Marc-Adélard (1968) : Initiation à la recherche dans les sciences sociales. McGraw-Hill, Editeurs, Montréal, 425p.

Veilleux, Philippe, Caméra, Jean-Jacques (Juin 1973) : Le dénombrement flottant. Document d'information adressé aux Directions d'écoles et aux Spécialistes du Dénombrement flottant. Service d'adaptation scolaire, Commission scolaire Jérôme le Royer.

Wolfensberger, W. (1972) : The principle of normalization in human services. Toronto, National Institute on Mental Retardation.

Wolfensberger, W. (1974) : Planning and implementation of comprehensive community service systems. Notes de cours inédites, Syracuse University.

Wolfensberger, W. (1981) : Pourquoi militer en faveur de l'intégration et de la participation des handicapés à la société. Congrès de l'A.Q.E.T.A. mars 1981.

Zazzo, R. (1962) : Conduites et Conscience 1. Psychologie de l'enfant et méthode génétique. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

Zazzo, R. (1968) : Conduites et Conscience 11 Théorie et pratique en psychologie (Travaux et conférences) , Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Zazzo, R. (1969) : Les Débilités mentales. Paris, Armand Colin. Collection U.

Zigler, E. et P.K. Trickett (1978) : "IQ Social Competence and Evaluation of Early Childhood Intervention Programs. American Psychologist, 33,9, 789-798.